SZKOŁA I ŻYCIE.

Szkoła i życie, — życie i szkoła — na zestawienie i określenie stosunku wzajemnego dwu tych pojęć składała się praca setek lat, praca myślicieli i poetów, uczonych i prawodawców, władców i polityków.

Zagadnienie powyższe należy do liczby niezmiernie trudnych i zawiłych, sięga wierzchołków myśli ludzkiej, należy zarazem do liczby zagadnień wiecznych.

Przedewszystkim szkoła jest wytworem życia,— urządzeniem, odzwierciedlającym w sobie najżywsze i najbardziej charakterystyczne prądy życiowe, te mianowicie wiry, które ustaliły się jako wynik konieczny działania sił kierowniczych.

W zupełnej zależności od tego, do kogo należały owe siły materjalne i moralne, a więc bogactwo, wpływy i władza, ten kierunek szkole nadawał.

Stąd na całym olbrzymim terenie cywilizacyjnym, na całej przestrzeni dziejowej, gdy władza znajdowała się w rękach króla, szlachty lub duchowieństwa, szkoła zawsze i wszędzie była wyobrazicielką interesów władzy, panów i kleru, a w swej treści zawsze była urzędową czyli biurokratyczną, szlachecką i klerykalną. Dalsze dowodzenie tej prawdy

chyba o tyle są zbyteczne, że każdy z nas odczuwa jeszcze i teraz te pręgi fizyczne i moralne, które odcisnęła na naszych ciałach i duszach ta okrutna i żelazna obręcz szkoły urzędowej.

Dążności wolnościowe doby ostatniej musiały i muszą odbić się na szkole. Szkoła staje się demokratyczną i to w podwójnym znaczeniu: pod względem swego rozpowszechnienia pośród mas szerokich i swych oasad wewnętrznych (krzewienia nietylko wiedzy początkowej, ale i nauk wyższej kategorji).

Ale szkoła nietylko jest wytworem—kwiatem lub owocem wyhodowanym i wyrosłym na odpowiedniej glebie życiowej, ale jest zarazem poprzedniczką właściwego życia, tym ziarnem, rzuconym zawsze na urodzajny grunt, by zeń wypadło żniwo postępu, moralnego szczęścia i ekonomicznego bogactwa ludu. Ten ostatni moment, nadający szkole znaczenie w życiu czynnika przygotowawczego, życie urabiającego, tworzącego i budującego stale i ciągle, nieprzerwanie i niemal jedynie był wysuwany przez kierowników społecznych, jako jedyny drogowskaz zamierzeń, jedyne myśli ognisko, jedyna lampa, mająca oświetlić szkolną placówkę ze strony państwowej, społecznej lub narodowej. Natomiast w cieniu pozostawał niewidzialny, zasłonięty przez góry przesądów, nieporozumień, zawiści i nienawiści ludzkich, *moment inny*, może tysiąckroć od tamtego ważniejszy, jakkolwiek na pierwszy rzut oka tylko teoretyczny, ideowy, mało życiowo korzystny, ale może znacznie więcej wartościowy i cenny, może zawieszony nad globem życiowym w postaci jakiej dużej wielkości gwiazdy świecącej, jakiego dużego słońca, w którego blaskach mogłyby się kąpać ludy i zyskać o wiele więcej moralnego zadowolenia i moralnego dobrobytu.

Ten inny moment zasadniczy polega na idei, po-

mijającej fakt, że szkoła nietylko przygotowuje do życia, buduje i urabia życie, lecz stanowi samo życie. W danym przypadku nie może odgrywać roli ta drobna okoliczność, że zazwyczaj życie szkolne trwa krócej od całego życia ludzkiego, ale zwrócić przedewszystkim uwagę należy na to, by ta cząstka życia, która szkole zostaje poświęconą, stała się od późniejszej uniezależnioną, by ze służebnicy późniejszego życia stała się uwłasnowolnioną, z pełni praw korzystającą panią, panią swych samoistnych myśli, pragnień i zamiarów. Innemi słowy, skoro szkoła to życie, więc *szkoła istnieje nie dla przyszłości, ale dla teraźniejszości*—oto hasło i napis dla sztandaru w walce o konieczną reformę szkolną!

Naturalnie, że wypełniając swe zadanie niepodległe teraźniejszości, szkoła nie wyrzeka się i obecnie owocnego działania dla bliższej lub dalszej przyszłości.

Jak tę wyłuszczoną zasadę rozumieć w szczegółach i jak ją przetłumaczyć na zwykły język zastosowań praktycznych? Ibsen w swym dramacie „John Gabryjel Borkmann“ daje obrazy walki, staczanej przez dwie kobiety o prawa do wpływu moralnego na syna i bratanka.

W scenach owych z ust młodzieńca znamienne padają słowa:

Odsł. I. *Pani Borkman.* Bądź tylko silnym, mój chłopcze! Nie zapominaj nigdy, że masz wielką misję do spełnienia.

Erhard. Ach, matko, oszczędź mi tych swoich wyrażeń! Ja się nie nadaję na misjonarza, to trudno.

W odsł. II-ej Erhard odpowiada matce, wybuchając: „powiedz, raczej, matko, o zadaniu, któremu *ty* poświęciłaś *moje* życie! Ty byłaś moją wolą! Mnie sa-

memu nigdy jej mieć nie było wolno. Teraz wszakże nie mogę już dłużej znieść tego jarzma.

Jestem młody!

— Chcę także, jak inni, raz żyć i zakosztować życia. Chcę raz zacząć żyć własnym życiem!

Ella Bentheim (ciotka). Nie chcesz paru miesięcy nawet poświęcić, by promień światła rzucić na nieszczęśliwe dogasające życie ludzkie? *Erhard.* Ciotko, nie mogę; jakkolwiek, wierz mi, że pragnąłbym, — nie mogę. *Pani Borkman* (mierząc go surowym spojrzeniem).—A teraz już matka cię przecież nie powstrzymuje... *Erhard.* Zawsze mi będziesz drogą, matko, ale nie mogę już dłużej żyć wyłącznie dla Ciebie, bo to dla mnie nie jest życiem. *J. G. Borkman.* Pójdźże więc i mimo wszystko przyłącz się do mnie. Bo żyć, to znaczy pracować, Erhardzie, chodź, pójdziemy razem obadwaj w życie i pracować będziemy wspólnie. *Erhard* (namiętnie). Ależ ja teraz nie chcę pracować, bom młody jeszcze! Nigdy poprzednio nie wiedziałem, że nim jestem. Teraz jednak czuję to po tym gorącu, co przebiega moje żyły. Nie chcę pracować! Tylko żyć, żyć, żyć. *Pani Borkman* (odgadując z krzykiem) *dla czego* ty chcesz żyć?! *Erhard* (z iskrzącemi oczyma). Dla szczęścia, matko!

Nietylko wyobraźnia dramaturga domaga się praw dla młodzieży, podobneż wołania słyszymy z ust zwykłych prozaików. Pedagog niemiecki Henk-Trendt omawia sprawę reformy szkolnej w książce, której nadaje tytuł „Schaft frohe Jugend“ (stwórzcie młodzież wesołą!). Młodzież krakowska w r. 1906, jak opowiada Bujwidowa, w broszurze „Młodzież społeczeństwu“, wydaje okrzyk protestu: „chcemy żyć i oto ostatniemi siłami, których nie wydarła nam szkoła, wydziera-

my się śmierci.“ Czyż głosy te wszystkie nie brzmią jak pobudka?

W rzeczy samej, gdy starannie spostrzegać będziemy wychowańców naszej szkoły, niepodobna nie przyjść do wniosku, że w słowach młodego bohatera Ibsenowskiego kryje się głęboka psychologiczna prawda życiowa, oraz, że nasza młodzież szkolna, reagując na rozmaite przejawy naszego życia szkolnego uczuciem niechęci lub wstrętu, bezwiednie odczuwa tkwiącą w powyższych scenach zasadniczą nutę życiową, o tonach ponurych, posępnych; że na wymagania, płynące z takiego jej brzmienia, zgodzić się nie może; że więc ostatecznie dojść musi do wyraźnego rozdźwięku pomiędzy wychowawcami a młodzieżą.

Dzieci nasze mają *prawo* do życia, więc do pięknej przyrody, do barwnych promieni słonecznych, do świeżego powietrza, do pól i lasów, do pagórków i dolin, do wszystkiego, co zaludnia wodę i ziemię, do wszystkiego, co rośnie i rozwija się tak samo, jak same dzieci spotrzegacze, do drzew i piasku, do kamieni i żelaza, do wszystkiego, co służy ludziom na pożytek.

Dzieci chcą żyć dziś, i dziś chcą korzystać ze wszystkich czynników prawdy, dobra i piękna tego życia, dziś chcą otrzymywać przyjemne wrażenia z obcowania z przyrodą i ludźmi płynące, a nie chcą czekać jutra, bo tego jutra w rezultacie może wcale nie być, albo może być ono bardzo ponurym, smutnym i marnym, obfitującym w jęki, cierpienia, choroby i śmierć.

Powstaje obecnie poważne pytanie, jakiemi drogami, sposobami lub środkami zaspokoić niewątpliwie przez młode pokolenie odczuwany głód życia dzisiejszy, nie troszcząc się o to, by z podawanego duchowego pokarmu tworzyły się jutrzejsze zapasy.

Pożądania wieku dziecięcego staną się łatwe do

odgadnięcia, gdy w przejawy życia młodzieży szkolnej nieco głębiej zapuścimy sondę badawczą, a ta nam wyczuje jej potrzeby z matematyczną niemal pewnością i ścisłością. Pogłębiona analiza młodości, mająca w swym założeniu szeroką podstawę fizjopsychologiczną wskaże nam, że podobnie do dorosłych, których wszak dzieci tak często a nie dwuznacznie lubią naśladować i ich rolę odgrywać, pragną one nie być biernemi widzami lub statystami na scenie życiowej, lecz pożądają czynnego udziału w wirze życiowym, że doznają znacznego stopnia zadowolenia, gdy się czują żywemi cząstkami tej wiecznie posuwającej się fali życiowej, więc cząstkami, biegnącemi samodzielnie a nie popychanemi według kierunku przez obce zwierzchnie siły im narzuconego.

Dzieci podobnie do dorosłych obeznane są z ołowianym stanem duszy, zwanym nudą, i bodaj dla przepędzenia straszliwego tego wroga, nie mówiąc już o naturalnych skłonnościach do ruchu, pożądają *pracy*, jako najprostszej postaci tego ruchu, czy to fizycznej, czy też umysłowej.

Praca fizyczna lub umysłowa, wyznaczana wychowańcom szkoły do wykonania, musi posiadać pewne cechy podstawowe, by służyć godnie swemu zadaniu.

Praca zawsze winna rozdmuchiwać i podsycać ogień zainteresowania i zaciekawienia czy to swym przebiegiem, czy też mającemi się otrzymać rezultatami, by młodzież szkolna do roboty się paliła.

Cel podjętej pracy musi być blizki, poniekąd widzialny lub namacalny, tak że w szybkim dojściu do mety dzieci mogłyby mieć najnaturalniejszą nagrodę za pracę, powtóre by błędy w wykonaniu łatwo dały się przy blizkim celu uwydatnić i łatwo naprawić; dlatego też np. uczenie się gramatycznych deklinacji

i konjugacji, lub też słówek w językach obcych, pisanie dyktanda lub staranie o zapamiętanie nazw gieograficznych lub też historycznych, jako praca nie posiadająca w świadomości wychowańców szkolnych przymiotów dostatecznej celowości, stanowczo z pierwszych lat nauczania szkolnego winna być wykluczona i zastąpiona przez inne sposoby bardziej produkcyjne, o celu blizkim, więc dla młodzieży jasnym i wyraźnym. O ile praca bezcelowa, a z bezcelową da się porównać praca o celu dla pracującego niezrozumiałym, wpływa na duchowość człowieka nawet demoralizująco—służyć nam mogą jako przykład skazańcy w katordze, dla których roboty są o tyle cięższe, o ile mniej celowe. Przelewanie wody przez beczkę bezdenną stało się symbolem pracy szczególnie ciężkiej, bo szczególnie bezcelowej.

By wywoływać wewnętrzne zadowolenie, praca musi być zastosowana do przeciętnej wydajności uczących się. Pod tym względem przez szkolnictwo dotychczasowe przewija się pasmo dziejów jednego nieprzerwanego, a szczególnie poważnego i niewybaczalnego grzechu przeciw najpierwotniejszym zasadom fizjologji, psychologji, hygjeny i pedagogiki; to też drogą zupełnie oczekiwaną młode społeczeństwo reagowało na wpływy takiej szkoły licznemi przypadkami samobójstw, chorób somatycznych i umysłowych, neurastenji, histerji, przejawami wyraźnego zwyrodnienia. Cała szkoła w swej zasadniczej organizacji w ten sposób funkcjonuje, że do jej działania dostroić się mogą tylko zdolniejsi i odporniejsi, zaś mniej zdolni i słabi dla tych lub innych powodów do portu, zwanego patentem dojrzałości, zazwyczaj nie dopływają, osiadają na mieliźnie ciężarów szkolnych, a życie na tych wykolejonych rozbitkach srogą wywiera zemstę za winy zgoła nie popełnione...

Jako warunek pomyślny przy budzeniu chęci do pracy, ta ostatnia winna się odznaczać swobodą ruchów, brakiem przymusu, z czym znowu w związku znajduje się wyławianie osobniczych upodobań, zdolności i talentów.

Zastanowić się obecnie wypada nad temi konkretnemi kształtami, które przybierać szkoła powinna, by sprostać wymogom wymienionych teoretycznych założeń, gdzie wewnętrzne zadowolenie z każdej niemal chwili pobytu w szkole, zadowolenie, zasadzające się na pracy, stale budzącej zainteresowanie, pracy celowej pracy, zastosowanej do sił młodzieży, wreszcie pracy wolnej, uwzględniającej osobnicze skłonności, a nie przygotowanie do przyszłej działalności zawodowej lub obywatelskiej—stanowić ma motyw zasadniczy istnienia uczelni. Organizacja szkoły opierać się musi na jaknajgłębszym, jaknajszerszym panowaniu metody poglądowej; jak niemożliwym byłby wykład anatomji li tylko na rysunkach, lecz bez preparatów, tak samo nietylko nauki przyrodnicze, lecz np. wykład historji jest niemożliwym bez zbiorów archeologicznych i numizmatycznych, arytmetyki—bez przyrządów mierniczych wszelkiego rodzaju, gieografji—bez pokazów kinematograficznych, zbiorów gieologicznych i petrograficznych, próbek przemysłu i t. d.

Technika, która tyle usług oddała na polu rozmaitych nauk stosowanych, musi przyjść z pomocą i pedagogice i iść z tą ostatnią ręka w rękę w doskonaleniu pomysłów i stosowaniu metod.

Jako nieodzowną i wyższą formę metody poglądowej, należy uznać po za sztukami graficznemi, resp. rysunkami *pracę ręczną*, wprawę w wykonywaniu rzemiosł, której poświęcać należy nie parę lekcji tygodniowo, lecz lwią część czasu, jakie 5 godzin dnia szkolnego i jakie 3 — 4 pierwsze lata szkoły średniej,

i w pracy ręcznej widzieć nietylko środek dla wzmocnienia ciała, lecz dla kształcenia ducha.

Bez długotrwałej pracy ręcznej, bez warsztatowej pracy w rzemiosłach, nie masz szkoły ogólnokształcącej.

Dużo motywów przemawia za należytą oceną pracy ręcznej, jako środka ogólno-kształcącego. Dosyć będzie przytoczyć jeden, wsparty na dziejach kultury; obecny okres cywilizacyjny powstał jako następstwo okresu dzikości i barbarzyństwa, a ludzkość warownie prawdy i wiedzy zdobywała nie przez oderwane rozumowania, które długo utrzymywały ją na manowcach, ale przez doświadczenie praktyczne, przez gruby empiryzm, który, unosząc się w postaci mglistych oparów, z biegiem czasu w miarę gromadzenia faktycznego materjału skraplał się i krystalizował w prawa naukowe.

Taż zasada kierować nami winna podczas biernego spostrzegania i czynnego wychowawczego wdzierania się w ontogeniczny rozwój jednostki, będącej skróconym powtórzeniem filogenicznego rozwoju gatunku ludzkiego: najpierw samodzielne urabianie drobnych faktów z życia rzeczywistego, samoistne również wysnuwanie wniosków, a później dopiero, o wiele później—abstrakcje, teorje i prawa naukowe. Droga to naturalniejsza, ciekawsza, łatwiejsza, zrozumialsza, różnorodniejsza i powabniejsza. Jeśli popędy będziemy uważali, jako najpierwotniejszą postać życia ludzkiego, to praca ręczna zaspakaja najgłówniejszy z nich, jednoczesne ćwiczenie wszystkich zmysłów, sprzyjające kojarzeniu wrażeń wzrokowych, dotykowych i mięśniowych.

Rozszerzając pole naszego myślowego widzenia, praca ręczna stanowi doskonały czynnik wychowaw-

czy zarówno dla wzrokowca, jak i ruchowca. Praca ręczna odpowiada skłonności młodzieży do zwalczania napotykanych trudności, oraz skłonności naśladowczej.

Praca ręczna warunkuje naturalną ruchliwość dzieci, budzi zaciekawienie, ma przed sobą cel blizki, wyniki pracy są natychmiast widoczne, posiada wszystkie warunki dla wywołania i stwarzania świeżych pomysłów — są to wszystko cechy, których brak najdotkliwiej daje się odczuwać przy nauce książkowo-pamięciowej. Praca ręczna służyć może jako czynnik kształcenia estetycznego i to podwójnie: wyrabiając zręczność w pewnej regularności ruchów i rozpoznawaniu składników piękna w rzeczach spostrzeganych—(estetyka subjektywna czyli czynna i estetyka objektu czyli bierna), oraz w odróżnianiu w urabianych przez wychowańców formach piękna dodatniego i ujemnego. Praca ręczna po za tym w szkole średniej posiada doniosłe znaczenie przygotowawcze dla późniejszej nauki wyższej; ileż to energji i wysiłków tracą wychowańcy szkół wyższych dla nabrania wprawy, precyzji i subtelności w wykonywaniu preparatów, doświadczeń, modeli, w obchodzeniu się z przyrządami, dla pokonania trudności w pracy technicznej, wobec tego, że w szkole średniej zupełnie do tej pracy zaprawianymi nie byli. Nie mówiąc o politechnikach, gdzie praca ręczna stanowi nieodzowny warunek istnienia conditio sine qua non, w uniwersytetach, zarówno wydziały lekarskie, jak fizyko-matematyczny i przyrodniczy, zmuszają de pracy technicznej w pracowniach—jedynie chyba prawo, filologja i praca ściśle literacka nie wymaga uprzedniego doskonalenia się w pracy ręczne, ale i tu pomaga rozszerzeniu widnokręgu myśli na dziedzinę nieco odrębną, zapobiega ciasnocie pojęć,

dając do poznania warunki obcej sfery działalności. Byłoby zgubą dla kraju, dla narodu, gdyby szkoła przygotowywała tylko literatów i tylko prawników lub polityków.

Pod względem społeczno-etycznym tylko praca ręczna, a nie puste kaznodziejstwo demokratyzuje ducha, daje młodzieży namacalne pojęcie o pracy ciężkiej ludu roboczego, zbliża doń, niweczy granice kastowości i klasowości, ewolucyjnie wytwarza glebę podatną dla zmiany ustroju społecznego.

Przy pobieżnym roztrząsaniu sprawy zdawaćby się mogło, że gdy zbyt wiele czasu szkolnego pochłonie praca ręczna, nie starczy go na porządne nauczenie się np. języka. Jest to pogląd nawskroś mylny, gdyż błądzi ten, kto przypuszcza, że form językowych wyuczamy się z podręczników gramatyki, lub też pisząc dyktanda i wypracowania. Są ludzie, którzy dużo czasu poświęcili na uczenie się gramatyki, na pisanie dyktand i ćwiczeń, a piszą błędnie i przeciwnie, jest bardzo dużo takich, którzy bardzo skąpo korzystali z wymienionych metod nauczania języka, a posługują się językiem wcale poprawnie. Najlepszym nauczycielem jest życie. Homer, Dante, Szekspir i Mickiewicz czerpali swe bogate i piękne formy językowe nie z innych źródeł skarbów językowych, niż te, które wytryskują podczas wymiany zdań przy pracy heblem stolarskim, grabiami ogrodniczemi lub kielnią ciesielską, więc z tych samych źródeł niech pije młodzież szkolna, a można być pewnym dobrych wyników nawet pod względem wprawy w poprawnym władaniu językiem.

Sam rodzaj pracy warunkuje zewnętrzną formę gmachu: nauka szkolna w nieobecności głuchych i ciasnych ścian i twardych ławek może się odbywać zależnie od warunków klimatycznych na łonie natury,

w lesie i na łące, warunkuje również wewnętrzną organizację, którąby nie obecną szkołę, na sale klasowe podzieloną przypominała, lecz raczej stowarzyszenie lub klub uczących się, którychby jednoczył wspólny cel samokształcenia pod umiejętnym kierownictwem. Zestrzeliwszy myśli i czyny w jedno ognisko, tworzyliby uczący się odpowiedni zespół i nastrój samopomocy i wzajemnej pomocy i mimowoli kładliby kamienie węgielne do gmachu etycznego i społecznego rozwoju jednostki. Dzieci w szkole mogłyby się zbierać w chwilach wolnych od zajęć obowiązkowych, podczas świąt, których mogłoby być znacznie mniej, niż w szkole obecnej, dla gier i zabaw sportowych, dla chóralnego śpiewu lub gry orkiestrowej, dla wspólnego odczytywania znakomitych autorów. Wycieczki zoologo-botaniczne, geologo-gieograficzne i historyko-archeologiczne, czynione według ściśle z góry określonego planu, łącznie z uprzednio przygotowaną pogadanką, omawiającą treść wycieczki, stanowią nieodzowną część wychowania, również jak obchody uroczyste świąt na cześć szermierzy myśli, wielkich działaczy społecznych, organizowane przy czynnym udziale młodzieży.

Bez dalszych dowodzeń jasną chyba jest rzeczą, że zasady omawianej reformy szkolnej, jakkolwiek w swym założeniu mają wspierać się na głównych filarach teraźniejszego wewnętrznego zadowolenia uczącej się młodzieży, a ideowo nie dotykać sprawy przyszłości młodych obywateli, pośrednio jednak aż nadto widocznie przyczyniają się do postępu i doskonalenia sprawy wychowania i nauczania młodzieży, a czynić to będą z mniejszym wysiłkiem a lepszym skutkiem niż obecna szkoła książkowa. Tutaj zaznaczyć wypada, że wykracza po za zakres pracy niniejszej skre-

ślenie bodaj powierzchownego szkicu tych usiłowań, jakie były czynione przez działaczy na polu pedagogicznym, by przebić rzeczywisty wyłom w jednym z najbardziej nieprzenikliwych i twardych zachowawczych murów, jakim jest mur szkolnictwa dla promieni realnego postępu. Nadmienię, że jakkolwiek kampanję przeciwko panującej tradycji szkolnej rozpocząłem w r. 1903, gdym dokonywał ankiety pośród uczniów łódzkich zakładów naukowych wówczas, gdy u nas o reformie szkolnej jeszcze tak głośno słychać nie było; stawiane przeze mnie żądania reformy już teraz wcale a wcale nie są nowe, że wspomnę tylko 1) o szkole ks. Gralewskiego; 2) o projekcie pedagogów pod przewodnictwem rektora Morawskiego; 3) o uchwale sekcji oświatowej T. K. P., dotyczącej założenia szkoły wzorowej, gdzie podobne do projektowanych tutaj ścieżek już są wytknięte poniekąd i utorowane; 4) o warszawskiej szkole koedukacyjnej Cichińskiej.

Są jednak te żądania o tyle świeże, że w praktyce jakaś minimalna zaledwie cząstka uwzględnioną została, a będą tak długo świeżemi, póki energiczne dłonie do całkowitej fundamentalnej, a nie tylko częściowej, połowicznej rozbiórki kamieni rutynicznych szkolnictwa się nie zabiorą. Pozostają do rozstrzygnięcia sprawy zadania całkowitego średniego wykształcenia, oraz podziału zajęć szkolnych, a względnie programu szkolnego.

Obecna szkoła średnia, jak wiadomo, wymaga dla jej ukończenia przy przeciętnych postępach ucznia 7 lub 8 letniej nauki, przyczym program każdego roku lub też klasy szkolnej jest dość ściśle określony. Otóż jakkolwiek podobny układ szkolnictwa sięga już czasów bardzo dawnych i ustalił się, jako coś niewzruszonego, niepodobna nie dostrzec, że brak mu rzetel-

nego naukowego i życiowego oparcia. Dlaczego właściwie całkowity kurs szkolny, wtłaczany corocznie lub co kwartał w głowy młodzieży w postaci prawd papierowych, wyciętych, z podręczników Małeckiego, Korzona, Nałkowskiego, Wereszczagina, o rozciągłości danej ilości metrów w warunkach zwykłych, a o zwiększonej prężności w porze wzmożonego ciśnienia egzaminacyjnego, ma trwać koniecznie 8 lat, a nie 10, 12 lat, lub też 6 czy 4 lata? W żadnym zdaje się czasopiśmie lekarskim czy pedagogicznym z ostatniej doby nie były ogłaszane mniej lub więcej ścisłe spostrzeżenia lub doświadczenia, któreby uprawniały do określenia niezmiennego 8-letniego trwania „kursu“ dla otrzymania „dojrzałego“ ukształtowania młodego mózgu, a przeciwnie życie niejednokrotnie daje przykłady, że wahania wobec rozmaitych warunków nauczania osobnika są bardzo znaczne w tym lub innym kierunku.

Po za tym pisane programy szkolne odznaczają się niezwykłą tą zaletą, że rzadko bywają wypełniane, czy to przedmiotowo, czyli że rzadko bywa wykładaną cała objętość programu, czy też tymbardziej podmiotowo, czyli że dany program przy pomyślnym ukończeniu szkoły należycie wchłoniętym i zasymilowanym został.

I w tej kwestji życie wskazuje wyraźnie sposoby postępowania: szczegółowa a priori zanotowana ilość podawanej w danym przeciągu czasu strawy duchowej stanowczo zaniechaną być winna, a przeniesioną do zbioru zabytków archeologicznych; zaś program ogólny czyli obejmowanie całokształtu zasadniczych czyli elementarnych wiadomości z nauk matematyczno-przyrodniczych i humanitarnych stopniowo w miarę pojemności mózgu dokonywane być winno, przyczym chodzić musi przedewszystkim o wyrobienie

w młodzieży jasnego i określonego poglądu na świat, o rozwój pełnej świadomości względem całego naszego otoczenia, przyrody martwej, istot żywych i pojęć oderwanych, o wyćwiczenie wspartych na tej świadomości ruchów woli celowych a czystych, a już nie tyle chodzić może o nabycie poszczególnych wiadomości z tej lub innej dziedziny.

Żaden kodeks nie jest w stanie objąć w swych paragrafach nie tylko wszystkich, ale nawet większej części uchyleń życiowych od normy pisanej, dlatego też najlepszą konstytucją europejską jest angielska, a ta nie jest spisaną, lecz w miarę potrzeby tworzoną z wyroków sądowych. Cała ważność i trudność podejmowanej rewizji ustaw szkolnych polega nie na tym, co, kiedy i jak długo wykładać, ale na tym, jak wykładać, a pod tym względem najlepszym nauczycielem będzie doświadczenie życiowe. Przoduje w doświadczeniach podobnych już od dosyć dawna szkolnictwo amerykańskie, nie brak jednak już przykładów i na kontynencie.

Za przykład takiego doświadczenia może nam służyć owa Waldschule pod Berlinem, szkoła dla dzieci słabowitych. Jakkolwiek ma do czynienia z choremi organizmami, przy umiejętnej nad dziećmi pracy, gdzie książkowa nauka trwa wszystkiego $2^1/_2$ godzin dziennie, osiąganym zostaje ten rezultat, że wychowańcy nie pozostają co do swych postępów w tyle za dziećmi, uczęszczającemi do szkół zwykłych.

W otwartej niedawno, bo w lipcu 1907 roku, szkole w lesie pod Londynem (N. T. maj 1908) zajęcia teoretyczne łącznie z praktycznemi trwają od 10 do 1 i od 3 do $4^3/_4$.

Sprawozdawczyni ze swej podróży po Anglji (N. T. wrzesień, 1908) po zwiedzeniu szkoły w Petersfield utrzymuje, że umiejętnie wyzyskany rozkład dnia, ró-

żnorodność zajęć nastręczają tyle sposobności zużycia wrodzonej dzieciom ruchliwości, że niedługie godziny nauki, oddane intensywnej pracy, przynoszą większe rezultaty, niż długie, nużące, a bezpożyteczne ślęczenie nad książkami. W szkole w Petersfield niema podziału na klasy w ścisłym znaczeniu tego wyrazu lecz na grupy, do których stosownie do stopnia wiedzy należą uczniowie.

Możemy tu łącznie z autorką tych wrażeń z podróży mówić o tym nie jako o próbie z niewiadomym wynikiem, lecz jako o pewnej syntezie nowych metod wychowawczych. Na sąd powyższy zwrócić uwagę należy szerokich sfer rodziców, tych natur lękliwych, trwożliwych, że podejmowana w duchu świeższych powiewów myśli pedagogicznej, reforma szkolna nie jest żadnym dla życia i zdrowia (szkoła w Chailly w Szwajcarji) ich istot ukochanych eksperymentem niebezpiecznym, nie jest to żadna na ich dzieciach dokonywana wiwisekcja, ale przeciwnie jawnie ku doskonaleniu, uzdrowieniu ich bytu skierowane dążenie bezpośrednich zadań praktycznych. Szkoła nowego typu powinna być niejako kliniką lub stacją doświadczalną, gdzieby nowoczesne metody pedagogiczne ulegały próbnemu badaniu pod względem swego fizjo i psychologicznego oddziaływania na młodzież, a wyniki skrzętnie notowane, a przez to pomyłki i błędy w jednym miejscu popełniane, byłyby do uniknięcia w innym. Tow. badań nad dziećmi, sekcja wychowawcza Tow. hygjenicznego łącznie z organizacjami nauczycielskiemi mają w tej sprawie niezmiernie rozległą a nieskończenie wdzięczną niwę do uprawy. [1])

Dr. Margulies.

---

[1]) Rzecz powyższa, odczytana na posiedzeniu sekcji wychowawczej P. Z. N., była zakończona wnioskiem co do urządzenia w Warszawie wystawy pedagogicznej dla poznania, co dotąd na polu reformy szkolnictwa uczyniono, i co pozostaje do zrobienia. Wniosek ten przyjęto. *Przyp. Redakcji.*

Pamięć a mnemonika.[1]

II.

Dotychczasowe rozumowanie doprowadziło nas do wniosku, że dla dobrego spamiętania pewnego faktu, należy go skojarzyć z innemi zjawiskami, poprzednio już znanemi. Kojarzenie takie nie zawsze jest łatwe i częstokroć polega na związku powierzchownym, zewnętrznym. Im mniej znanym, im mniej z innemi zjawiskami skojarzonym jest fakt pewien, tym trudniej go zapamiętać, i częstokroć zmuszeni jesteśmy do wytwarzania kojarzeń dziwacznych i nie opartych na związku wewnętrznym. Na tym właśnie polega *mnemonika*, do której obecnie przechodzimy.

Najtrudniejszym oczywiście jest zapamiętywanie szeregu imion, słów, zdań i t. p., zupełnie dla nas nowych, a więc na razie przynajmniej nie skojarzonych z żadnemi znanemi faktami. Do takich słów należą np. wyjątki z reguł. Człowiek, biegle władający łaciną, pamięta dokładnie, który wyraz jest rodzaju męskiego, który żeńskiego, przeciwnie, uczeń musi zwracać uwagę na końcówki, a wyjątków z ogólnej reguły uczyć się na pamięć. Ponieważ mowę rymowaną lub rytmowaną zachowujemy łatwiej w pamięci, więc najpierwotniejszym sposobem, do którego się ucieka mnemo-

[1]) Por. Nowe Tory zeszyt marcowy.

nika jest układanie z szeregu słów, podlegających zapamiętaniu, wierszy. Któż z nas nie pamięta z czasów szkolnych owego *panis, piscis, crinis, finis*, lub *ante apud, ad, adversum?* Znaczenie powyższych wyrazów już się być może zatarło w naszej pamięci, lecz słowa same, wierszem ułożone, pozostały, dowodząc, że sposób jest dobry, że się przyczynia do utrwalenia wyrazów w pamięci.

Astronom wie dobrze, w jakim porządku następują po sobie gwiazdozbiory Zodjaku, gdyż uprzytomnia sobie niebo gwiaździste i nazwa konstelacji jest ściśle skojarzona z konkretnym obrazem, mającym pewne określone położenie na niebie, względnie na jego mapie. Profan natomiast ma do czynienia ze słowami jedynie, które musi zapamiętać w pewnym określonym porządku, przy zwykłym więc racjonalnym sposobie zapamiętania musiałby wprzód zająć się dokładnym wystudjowaniem nieba lub mapy i utrwalić w swej pamięci wygląd konstelacji, znaczniejsze gwiazdy i t. d. Ponieważ dla większości ludzi jest to procedura zbyt uciążliwa, a w wielu wypadkach wręcz niemożliwa, więc mnemonika podaje inny sposób, który w ciągu kilku minut doprowadza do celu. Zdawien dawna mianowicie ułożono dwuwiersz heksametrowy, który bardzo łatwo zapamiętać:

Sunt: Aries, Taurus, Gemini, Cancer, Leo, Virgo,
Libraque, Scorpius, Arciteneus, Caper, Ancora, [Pisces.

Ksiądz Karol Wyrwicz ułożył po polsku jak następuje:

Baran idzie przed Bykiem, po Bliźniętach—Raki,
Lew uchodzi przed Panną—są to letnie znaki;

Waga chodzi z Niedźwiadkiem, Strzelec zimnem
[grozi,
Koziorożec Lód wiąże, Wodnik Ryby mrozi.

Czterowiersz wprawdzie dość nieudolny, lecz zupełnie odpowiada swemu celowi, t. j. przyczynia się do łatwego utrwalenia nazw gwiazdozbiorów w pamięci.

Sposoby powyższe nie wprowadzają do zwykłego biegu asocjacji żadnego nowego, ubocznego czynnika, posługują się one jedynie faktem psychologicznym, że rytmy i rymy łatwiej się w naszej pamięci utrwalają. Nieco inaczej przedstawia się sposób zapamiętywania za pomocą analizy rzeczy i zjawisk złożonych. Przypuśćmy, że pragniemy zapamiętać następujący szereg liczb: 2, 5, 11, 23, 47, 95, 191, 383, 767. Wymaga to sporo czasu, natomiast analizując szereg powyższy, znajdziemy, że $5=2.2+1$, $11=5.2+1$, $23=11.2+1$ i t. d., t. j. każda liczba następująca równa się poprzedniej, pomnożonej przez 2+1, czyli $a=2a+1$, $a_2=2a+1$, $a_3=2a_2+1$ i t. d.

Odległość planet od słońca w miljonach mil gieograficznych wynosi przeciętnie: Merkury 7,8,—Wenus—14,5, Ziemia—20, Mars—30, Planetoidy — —, Jowisz—103, Saturn—190, Uran—380. Zapamiętać te liczby jest dość trudno, a kto nie ma z niemi ustawicznie do czynienia, temu z łatwością znikają one z pamięci. Istnieje jednak t. zw. prawo Bodego, które dopomaga nam do zachowania liczb tych w umyśle. Napiszmy mianowicie szereg liczb:

0, 3, 6, 12, 24, 48, 96, 192

Dodając do każdej liczby po 4, otrzymamy:

4, 7, 10, 16, 28, 52, 100, 196.

Mnożąc przez 2, otrzymujemy przybliżone odległości planet w miljonach mil gieograficznych: 8, 14

20, 32, 56, 104, 200, 392. Liczba 56 oznacza odległość planetoidów.

Sposoby powyższe polegają na analizie, wprowadzają pewien nowy czynnik do naszych czynności pamięciowych, gdyż wymagają rozłożenia każdej liczby na pewne określone części składowe, t. j. wynalezienia formuły algiebraicznej, odpowiadającej żądanemu szeregowi. Słynni rachmistrze często się uciekają do analizy, za której pomocą rozwiązują bardzo szybko zadania, które na pierwszy rzut oka wydają się niezmiernie zawiłe. Przypuśćmy, że pragniemy rozwiązać pytanie, ile ziaren pszenicy zmieści się na przestrzeni pomiędzy ziemią a księżycem, przypuszczając, że ziarno pszenicy ma 5 mm. długości, odległość zaś pomiędzy księżycem a ziemią wynosi 360000 kilometrów. Jeżeli zaczniemy dzielić 360 tys. kilometrów przez 0,5, to rozwiązanie nastąpi niełatwo, natomiast zważywszy, że $^1/_2$ ctm. mieści się 200 razy w metrze, a 200000 w kilometrze, sprowadzimy całe zadanie do pomnożenia 36 przez 2, i do iloczynu dodamy 9 zer, czyli że liczba żądana = 72.000.000.000.

Niezawsze jednak szereg słów lub liczb da się wyrazić za pomocą wiersza lub formułki matematycznej, i mnemotechnicy posiadają rozmaite inne sposoby. Najprostszym jest sposób uciekania się do pamięci wzrokowej, t. j. układanie z szeregu imion lub słów pewnego obrazu wzrokowego, który z natury rzeczy wypaść musi zwykle bardzo niedorzecznie i zabawnie. Przypuśćmy, że pragniemy zapamiętać imiona mędrców greckich: Solon, Chilon, Periander, Bias, Pittacus, Thales, Kleobullus. Mnemotechnika tworzy następującą kombinację: Solon stoi na mapie, jedną nogą na Chili (Chilo), drugą na Peru (Periander), w jednej ręce trzyma białego (Bias) ptaka (Pittacus), w drugiej—talerz (Thales) z klejem (Kleobullus), albo:

Pers (Periander), Tatar (Thales) i Chińczyk (Chilon) piją (Pittacus) biały (Bias) kleik (Kleobullus) z solą (Solon). Można także imiona powyższe zapamiętać, biorąc od każdego tylko pierwszą zgłoskę i tworząc dwa słowa: Perpitaso Bichikle.

W ten sposób można tworzyć najrozmaitsze kombinacje. Np. imiona muz brzmią: Polyhymnia, Kalliope, Terpsychora, Klio, Erato, Melpomena, Euterpe, Thalia i Urania. Biorąc pierwsze litery każdego imienia, tworzymy cztery słowa, które nietrudno zapamiętać: Polka, Tekla, Ermel, Euta, Urania zaś, jako najlepiej wogóle znana, może się obejść i bez pomocy mnemoniki. Oczywiscie można z powyższych imion utworzyć i jakiś obraz wzrokowy, np.: Nad *Eu*fratem, na *po*lu leżą na *ta*lerzu *me*lony: nieco dalej, pod *kl*oszem znajduje się *te*rmometr, a na *ur*wistym brzegu stoją *ka*losze z literami: E. R.

Nie zważając na niedorzeczność podobnego rodzaju obrazów, nie ulega wątpliwości, że łatwiej je zapamiętać, niż szereg imion, które dla uczącego się nie są związane z żadnym innym faktem znanym. Inna kwestja, czy szeregi, zapamiętane w ten sposób, mogą być czas dłuższy zachowane w pamięci,—o tym pomówimy niżej, obecnie zaznaczę jeszcze, że układanie podobnych obrazów mnemonicznych nie przedstawia wielkich trudności, należy jedynie mieć pod ręką słownik, który ułatwi wyszukiwanie wyrazów potrzebnych. „Profesorowie“ mnemoniki posiadają duży zapas podobnych mnemogramów, trzymają je jednak w tajemnicy i tylko za opłatą udzielają sekretu swym uczniom, którzy, jak widać z powyższego, mogą je bez większych trudności samodzielnie układać.

Największe zastosowanie posiada mnemonika tam, gdzie chodzi o pamięć liczb, jak np. dat chronologicznych, wymiarów i t. d. Widzieliśmy już, że Inaudi

i Diamandi byli w stanie powtórzyć setki cyfr w stałym porządku; „profesorowie“ mnemoniki chełpią się również podobną sztuką, jeżeli zaś wybór pozostawić im samym, to są w stanie powtórzyć tysiące liczb nieokreśloną ilość razy. Zasada tej sztuczki jest bardzo prostą i polega na zastąpieniu liczb przez spółgłoski. Tak:

0=*z* lub *l*, gdyż „zero“ zaczyna się od *z*, a *l* jest ostatnią literą słowa „nul.“

1=*t*, *d*, gdyż *t* jest przekreśloną pałeczką, a *d* zbliża się w brzmieniu do *t*.

2=*n*, *v*, gdyż litery te składają się z dwuch pałeczek.

4=*q*, *r*, *c*, *cz*, od słowa „*q*uattuo*r*“ lub polskiego „*cz*tery.“

5=*s*, *sz*, gdyż *s* jest podobne do *5*, a *sz* w brzmieniu zbliżone do *S*.

6=*b*, *p*, gdyż *b* jest podobne do *6*, a *p* w brzmieniu zbliżone do *b*.

7=*f*, gdyż jest to odwrócone *F*.

8=*h*, *j* gdyż *8* jest podobne do gotyckiego *f*, a *j* jest to dolna jego połowa.

9=*g*, *k*, gdyż *g* jest podobne do *9*, a *k* w brzmieniu zbliżone do *g*.

W ten sposób bardzo łatwo jest zapamiętać, jaką literę ma oznaczać każdy znak liczbowy. Jaka jest jednak z tego korzyść praktyczna?

Przypuśćmy, jesteśmy zmuszeni zapamiętać następujący szereg liczb:

0 1 3 8 4 0 2 3 8 1 8 5 5 8 9 0 1 4 3

Zastępując liczby literami, otrzymujemy co następuje:

L t w j cz z n m j t j s t s j k z d r w.

Ponieważ samogłoski liczb nie oznaczają, więc

możemy je powstawiać pomiędzy powyższe spółgłoski i otrzymamy:

Litwo! ojczyzno moja, ty jesteś jak zdrowie...

Wiersz ten oczywiście znamy wszyscy i w ten sposób całe życie będziemy pamiętali i szereg liczb odpowiednich. Na tym właśnie polegają sztuczki mnemotechników, gdy wybór liczb jest im samym pozostawiony; w razie przeciwnym zmuszeni są oni układać słowa odpowiednie i spamiętać je w kolejnym porządku, co oczywiście jest rzeczą znacznie trudniejszą. Przykład wskaże, jak postępują „profesorowie“ w takich wypadkach. Przypuśćmy, że zmuszeni jesteśmy zapamiętać następujący szereg liczb:

3 9 2 8 5 4 1 6 0 7 5 9 4 3 8 1

Mnemonika stara się utworzyć z liczb powyższych (podstawiając odpowiednie litery) szereg słów, które następnie wiąże w zdania, a te ostatnie łatwiejsze są do zapamiętania. Oczywiście zdania, w ten sposób utworzone, są zwykle niedorzeczne, „profesorowie“ jednak się tym nie zrażają. A więc przedewszystkim szereg powyższy rozdzielimy na grupy, po 2 litery w każdej. Otrzymamy:

mg, nj, szr, db, lf, sk, rm, ht.

Ponieważ trudno jest utworzyć słowa, mające tylko 2 spółgłoski, a jeszcze trudniej ze słów takich utworzyć zdanie, przeto układamy dłuższe słowa, byleby tylko 2 pierwsze spółgłoski tworzyły potrzebne nam litery, a więc np.: mg = *mag*ik, nj=*naj*większy, szr=*szur*ując, db=*dob*rze, lf=*luf*ę, sk=*sk*aleczył, rm=*ram*ię, ht=*het*mana. W ten sposób otrzymujemy zdanie: *magik największy, szurując dobrze lufę, skaleczył ramię hetmana!* Niewątpliwie zdanie jest śmiesznie niedorzeczne, niewątpliwie jednak również daleko je łatwiej zapamiętać, aniżeli szereg złożony z 16 liczb

Gdy to ostatnie wymaga conajmniej 2 minut czasu, niedorzeczne zdanie może być zapamiętane w ciągu kilkunastu najwyżej sekund.

O wartości tego sposobu powiemy później, obecnie zaś zobaczymy, w jaki sposób mnemotechnicy stosują swą metodę do zapamiętywania dat z historji, gieografji i t. d. [1]).

Rewolucja francuska rozpoczęła się w r. 1789. Ponieważ każdemu wiadomo, że zdarzenie to miało miejsce w 18-ym wieku, więc niema potrzeby uciekać się do mnemoniki, aby zapamiętać wszystkie cztery liczby, wystarczą tylko dwie ostatnie, t. j. *89*. Dla nich mamy litery *j k*, a więc możemy utworzyć wyraz *J*a*k*obini, którego dwie pierwsze spółgłoski oznaczają 89.

1308: powstanie Związku Szwajcarskiego (w tym razie oczywiście dość pamiętać *308*=*W*i*l**h*elm Tell).

1492. Odkrycie Ameryki=*A**r**g*e*n*tyna.

1564. Odkrycie Syberji=*S*y*b*e*r*ja.

1643. Wynalezienie barometru przez Toricillego=*B*a*r*o*m*etr.

1564. Urodziny Shakespearea=*S**p*ea*r*e.

1520. Śmierć Rafaela Sanzio=*S*a*n**z*io.

1762—1813. Data urodzin i śmierci ks. Józefa=*P*o*n*ia*t*o*w*ski.

Powyższe kombinacje są dość udatne, stanowią one jednak wyjątki w powodzi niedorzecznych i trudnych do zapamiętania kombinacji. Oto przykłady: [2])

---

[1]) *H. Kothe.* Katechismus d. Gedächtniskunst. Lipsk, 1905, wyd. IX.

Dr. G. Kaltschmidt. Die Gedächtniskunst. Berlin, wyd. XV.

T. Hörkens. Leitfaden d. Gedächtniskunst. Eiberfeld, 1898, wyd. 46.

[2]) Posługuję się z konieczności przykładami niemieckiemi. Istnieje wprawdzie i polska „Sztuka zdobycia doskonałej pamię-

569. Narodziny Mahometa—*speculativ*.

1506. Śmierć Kolumba—*Silber*.

1525. Żeni się Luter—*Sensacja*.

1748. Rozpowszechnia się kawa w Niemczech—*Rahm* (śmietanka).

1827. Śmierć Bethovena—*Anfang*!

W podobny sposób radzi sobie mnemonika z liczbami, dotyczącemi gieografji, chemji i t. d.

14700 stóp wysokości ma Montblanc—*Reflex*.

184000 mil kwadratowych mierzy Europa — *Thüringen*.

5.77—ciężar gatunkowy arszeniku—*Schaffot*.

1.02—ciężar gatunkowy piwa *Talent*!

Przytoczone przez nas sposoby nie wyczerpują całego zakresu mnemoniki, sądzę jednak, że dają one dostateczne pojęcie o „sztuce zdobycia doskonałej pamięci“, zwłaszcza że inne metody, jako zbyt zawiłe i rzadziej stosowane, nie posiadają większej doniosłości praktycznej.

Przytoczonych faktów starczy również do wykazania, że o „zdobyciu“ pamięci, jej utrwaleniu, a tymbardziej odzyskaniu za pomocą mnemoniki mowy być nie może. Chodzi jedynie o czysto mechaniczne utworzenie kojarzeń, nie posiadających zwykle żadnego związku wewnętrznego. To stanowi główną wadę mnemotechniki, pozbawiając ją wszelkiej wartości psychologicznej. Mnemogramy wprawdzie łatwe są do zapamiętania, lecz równie łatwo znikają z pamięci, gdyż człowiek normalny, nie zawodowy mnemonista, nie zdoła utrzymać w pamięci całego szeregu bez-

---

ci“, napisana przez M. Rościszewskiego, nie daje ona jednak żadnego pojęcia o mnemonice i prawie żadnych przykładów nie zawiera. Dokładność dat chronologicznych pozostawiam na odpowiedzialność autorów.

myślnych obrazów. Możemy zapamiętać wspaniałą postać Solona, stojącego jedną nogą na Chili, a drugą na Peru, przeważnie dla tego, że obraz ten nas zaciekawia i bawi jako nowość, a więc skojarzenie posiada tło wzruszeniowe. Rychło jednak obrazy mnemotechniczne przestają bawić, nużą swą niedorzecznością i bardzo szybko rozpływają się w mgle niepamięci. Z innej strony metoda ta może mieć zastosowanie jedynie dla ludzi, obdarzonych pamięcią wzrokową,— kto jej nie posiada, ten oczywiście i obrazu wzrokowego zapamiętać nie będzie w stanie.

Co do liczb, dat chronologicznych i t. d., to jakeśmy wspomnieli, wyjątkowo jedynie można tu ułożyć udatne słowo (jak np. data urodzin i śmierci ks. Poniatowskiego), w olbrzymiej większości przypadków „substytucje“ są przeraźliwie niedorzeczne i nie posiadają żadnego związku z faktem. Kilka podobnych słów zapamiętać wprawdzie można, nigdy jednak nie dadzą się w ten sposob utrzymać w pamięci wszystkie, lub choćby mniej więcej znaczna ilość liczb. Kojarzenia są zbyt luźne, nieistotne i powierzchowne, wskutek tego szybko znikają z pamięci. Ażeby zapamiętać datę śmierci Kolumba, trzeba utworzyć skojarzenie, że, umierając, nie miał on srebra (Silber). Z zawojowaniem Konstantynopola trzeba skojarzyć fakt, że Turcy używali buńczuków (Rossmällme), ze śmiercią Marji Stuart, że miała ona nadzieję ułaskawienia (sie hoffte), z małżeństwem Lutra, że wywołało to sensację i t. d. Z panowaniem Ottona Leniwego trzeba skojarzyć słowo „mops“, bo ...„leniwi ludzie są zwykle grubi i okrągli. Leniwym zwierzęciem jest mops“ (Hörkens). Dziewica Orleańska miała po królu najwyższy stopień—stąd słowo „Rang“...

Trzeba zupełnie zmienić, trzeba starannie i rozmyślnie unikać zwykłego biegu kojarzeń, ażeby z po-

między rozmaitych asocjacji wybierać właśnie najdziwaczniejsze, najluźniej z dotyczącym zdarzeniem związane. Ażeby sztuki tej dopiąć, trzeba być mnemonistą zawodowym, — zwykłego człowieka chronią, na szczęście, od podobnego wypaczenia umysłu niezmienne prawa psychologiczne, dzięki którym kojarzenia sztuczne, nie stojące w związku bezpośrednim z faktem lub zjawiskism, szybko znikają z pamięci, a z niemi razem znika i data zapamiętaniu podlegająca.

Powodzenie rozmaitych „profesorów“ mnemoniki ściśle jest związane z wadami naszego systemu pedagogicznego. W szkole, dążącej do istotnego wzbogacenia umysłu dziecka, mnemonika nic nie ma do czynienia, tam natomiast, gdzie umysł dziecka zostaje obciążany nadmierną ilością liczb i nazw, przeznaczonych przeważnie do popisu egzaminacyjnego, w roli niepowołanego doradcy i pomocnika występuje „profesor“ mnemoniki, gdyż powołany do tego pedagog sam mu swego miejsca ustępuje, oddając ucznia na łup szarlatanów. Ciekawa sama przez się zabawka psychologiczna staje się w ten sposób źródłem wyzysku, chociaż, jak widać z powyższego, nie jest ona zawiłą, i każdy z łatwością sam dla siebie profesorem mnemoniki zostać może.

Dr. Ant. Mikulski.

Polskie systemy ławek szkolnych.[1)]

Na polu hygjeny szkolnej poczyniono w ostatnich latach na Zachodzie wielkie postępy. Przykro pomyśleć, jak daleko za nimi myśmy pozostali, pomimo, że polska pedagogika pierwsza podniosła fizyczne wychowanie do właściwego znaczenia, określając je ustawą państwową. Zasada, wypowiedziana w Ustawach Komisji Edukacyjnej, wydanych w r. 1783, iż „związek i zjednoczenie najściślejsze duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacji fizycznej z edukacją moralną“ — ta zasada stała się dzisiaj właśnie hasłem podjętych reform pedagogicznych na Zachodzie.

Przykre stosunki polityczne nie pozwoliły nam rozwinąć narodowego systemu wychowania; na ziemiach polskich jedna tylko Galicja uzyskała w ostatnich latach możność samodzielnej pracy w tym kierunku. Czy i o ile korzystała z tej sposobności, jak była mogła i powinna—nie będziemy tutaj roztrząsali, ale z naciskiem zaznaczymy, że jest naszym najświęt-

---

[1)] Autor niniejszego artykułu jest wynalazcą nowego systemu ławek szkolnych, który w kołach fachowych Galicji zyskał sobie uznanie. Ponieważ rzecz ta nie jest u nas znaną, napisał na życzenie redakcji N. T. niniejszy artykuł. Ze zdziwieniem dowiadujemy się, że na większą pracę, dotyczącą tego ważnego przedmiotu, nie znalazł dotąd nakładcy!...

(*Przyp. Red.*).

szym obowiązkiem wytężyć całą usilność, aby odrobić wiekowe zaniedbania i jak najrychlej zrównać się z kulturą wychowawczą Zachodu.

Ostatnia wystawa hygjeniczna we Lwowie dała obraz podjętych u nas na polu hygjeny szkolnej prac i usiłowań. Chlubnie odznaczył się Lwów i Warszawa. Park Jordana w Krakowie już poprzednio uzyskał sławę światową. Ostatnia wystawa hygjeniczna w Lublinie świadczy, iż nie przestajemy pracować w wytkniętym kierunku. Coraz więcej upowszechniają się zabawy ruchowe i wycieczki, coraz częściej pojawiają się usiłowania ku wprowadzeniu w program szkolny pracy fizycznej jako czynnika wychowawczego, coraz więcej wreszcie zwraca się uwagi na warunki zdrowotne w szkole. Są to objawy pocieszające. Ogół jednak szkół naszych, zwłaszcza ludowych, pozostaje jeszcze pod względem wychowania fizycznego i hygjeny na bardzo nizkim poziomie. Odbija się to na zdrowiu młodego pokolenia.

Jędnym z największych braków naszych szkół są złe, niehygieniczne ławki szkolne. Ogół szkół naszych posługuje się jeszcze ławkami pierwotnemi, które nie są zastosowane do wymiarów ciała i nie liczą się z tym, aby dzieci przy wszystkich zajęciach szkolnych mogły zachować prawidłową postawę ciała i nieskrępowaną swobodę ruchów, od czego ich zdrowie i rozwój zależy. Smutne też są skutki niehygienicznych ławek szkolnych: krótkowzroczność, skrzywienia kręgosłupa, ograniczona czynność płuc, zły obieg krwi i opieszała przemiana materji — co ostatecznie przejawia się w nadwątlonym zdrowiu i zwichniętym rozwoju całego organizmu. Zrozumiano to już dawno za granicą i wzięto się energicznie do zaradzenia złemu. Najznakomitsi fizjolodzy, hygieniści, pedagodzy i technicy zjednoczyli się w usiłowaniu, aby zbadać wa-

runki prawidłowych postaw ciała i skonstruować ławki szkolne, odpowiadające wymogom hygjeny. Powstała bogata literatura, poświęcona tej sprawie, rozwinęła się żywa działalność i emulacja na polu wytwórczości ławek szkolnych, które z dnia na dzień doskonalą się coraz więcej. U nas ta sprawa aż dotąd leżała odłogiem. Przed 40-tu laty nawoływał do zajęcia się nią Stanisław Sobieski. Był to „głos wołającego na puszczy.“ [1]) Nie możemy jeszcze zrozumieć tego, że najistotniejszą cechą kultury ludzkiej jest troska o wychowanie młodego pokolenia. Dopiero w ostatnim czasie zajęło się budową ławek szkolnych warszawskie Towarzystwo urządzeń szkolnych i pomocy naukowych „Uranja“, a Lwów—dzięki inspektorowi Bruchnalskiemu, zapoczątkował planową akcję celem zaopatrzenia szkół swoich w ławki racjonalne. Ale na prowincji nie znalazły te usiłowania oddźwięku. Panują też tam pod tym względem nieraz stosunki okropne. Dość często można spotkać ławki, właściwie ławy szkolne, nawet bez zaplecków. I pomyśleć tu, że dziecko przesiedzieć musi w takich ławkach 4—6 godzin dziennie. Na jakież tortury, na jakie zniekształcenie jest ono przez to narażone! Nie zwraca się przytym uwagi na to, jaką długość stołu powinno mieć dziecko sobie pozostawioną, aby mogło przy pisaniu zająć prawidłową postawę, ułożyć na stole przedramiona należycie i poruszać ręką swobodnie. Lekcja pisania dopiero odsłania nam w całej pełni dysharmonję, jaka istnieje między wymogami hygjeny i pedagogji, a środkami, jakiemi posługuje się nasza szkoła. I tak—deski siedzeniowe w naszych ławkach są zwykle za wysoko ustawione; dzieciom więc zwi-

---

[1]) Stanisław Sobieski. O ławie szkolnej. Lwów, 1870.

sają nogi, a nacisk, wywierany na naczynie krwionośne, biegnące w tylnej części uda, tamuje obieg krwi, sprowadzając uczucie znużenia i przeszkody w funcjach organizmu. Wewnętrzna krawędź stołu oddalona od wewnętrznej krawędzi i siedzenia na kilkanaście, czasem nawet przeszło 20 cm.; dzieci więc, chcąc pisać, pochylić się muszą całym tułowiem ku stołowi i oprzeć piersi o jego krawędź. Pogarsza jeszcze sprawę ta okoliczność, że wzniesienie tej krawędzi nad siedzeniem („różnica“) nie jest do wzrostu dzieci przystosowane. Wskutek tych nieprawidłowości, tudzież zanadto szczupłego wyniku z długości stołu dla jednego dziecka (czasem zaledwie 30 cm., gdy powinno być co najmniej 55 cm.), dzieci mogą tylko jedno ramię trzymać na stole, przyjmując nieprawidłową postawę, która sprowadza boczne skrzywienie stosu kręgowego i jego smutne następstwa, jak: wyprowadzanie narządów z właściwego położenia, zatamowanie rozwoju płuc, a stąd skłonność do suchot; przeszkody w obiegu krwi, upośledzenie trawienia, nawet patologiczne zmiany serca, nerek i wątroby — słowem zniweczenie podstaw życia i zdrowia.

Czy to ma być wychowawczym zadaniem szkoły?... Już czas najwyższy, aby społeczeństwo nasze upomniało się o najniezbędniejsze warunki zdrowia i prawidłowego rozwoju dla młodego pokolenia, by we wszystkich zakładach naukowych zaprowadzono racjonalne ławki szkolne.

Czymże jednak kierować się przy wyborze odpowiedniego systemu ławek szkolnych?

Sprowadzając racjonalne ławki szkolne, trzeba naprzód liczyć się z miejscem. Przy pomieszczeniu dzieci w izbie szkolnej najważnlejszą jest rzeczą dostarczyć dzieciom szkolnym niezbędnie potrzebną ilość powietrza. To jest zaś tylko wtenczas możebne, gdy

w izbie szkolnej przynajmniej 4m³ powietrza wypada na każde dziecko. Zatym ilość dzieci, mających się pomieścić w izbie szkolnej, obliczyć trzeba koniecznie według tej normy. Następnie dopiero zbadać należy, czy wymiary podłogi pozwalają na wprowadzenie dwumiejscowych ławek w takiej ilości, któraby odpowiadała liczbie dzieci, ustalonej według powyżej podanej normy; ławki bowiem dwumiejscowe, z powodu większej liczby przejść, wymagają więcej miejsca, niż ławki 4 miejscowe. Skoro zaś okaże się to rzeczą możebną, należy bezwarunkowo dać pierwszeństwo ławkom 2-u miejscowym przed 3 lub 4 miejscowemi. Dłuższych bezwarunkowo używać nie można.

Wobecnych atoli stosunkach przeważna ilość szkół wiejskich i małomiejskich posługiwać się jeszcze będzie musiała ławkami 3 i 4 miejscowemi; lecz i te odpowiadać powinny najniezbędniejszym warunkom hygienicznym—a te są:

1) Ławki szkolne powinny być zastosowane do wzrostu dzieci i do proporcji poszczególnych części ciała.

2) Pionowa odległość wewnętrznej krawędzi stołu od deski siedzeniowej, t. j. „różnica“ powinna być taką, żeby przedramiona prosto siedzącego dziecka leżały wygodnie na stole.

3) Poziome oddalenie wewnętrznej krawędzi stołu od wewnętrznej krawędzi siedzenia, t. j. „odstęp“ powinno być zmienne, dające do pisania odstęp ujemny 2—3 cm. do wygodnego siedzenia przy czytaniu i słuchaniu nauki odstęp dodatni około 3 cm, a do wygodnego stania, wchodzenia do ławki i wychodzenia z niej odstęp dodatni około 10 cm.

4) Oparcie, czyli zaplecek, powinno dawać grzbietowi podparcie w licznych punktach, aby zapobiegać znużeniu na czas dłuższy.

5) Ławka powinna być tak zbudowana, iżby się dała łatwo oczyścić i ułatwiała dokładne oczyszczenie podłogi.

6) Przy użyciu części ruchomych nie powinna ławka sprawiać hałasu, lub narażać dzieci na uszkodzenie ciała.

7) Ławka powinna mieć konstrukcję mocną i prostą. W razie zepsucia powinna się dać łatwo naprawić.

Ideałem ławki szkolnej pozostanie ławka jednomiejscowa, bo tylko taka ławka dą się ściśle przystosować do indywidualnych zmian w wymiarach poszczególnych części ciała. Atoli do tego jeszcze u nas daleko i możemy już nazwać postępem, jeśli szkoła zaprowadzi ławki dwumiejscowe.

Co do 3 i 4-o miejscowych ławek, zauważyć trzeba, że te ławki w takim tylko razie odpowiedzieć mogą wymogom hygjeny, jeśli mają ruchome części. Natomiast ławki dwumiejscowe mogą nawet bez ruchomych części uczynić zadość najniezbędniejszym warunkom hygjenicznym, dając do pisania ujemny odstęp 2—3 cm.; muszą jednak mieć taką konstrukcję, iżby dzieci mogły łatwo do nich wchodzić i z nich wychodzić. Na tej podstawie zbudował swe ławki Rettig. Odznaczaja się one nadto tym, że celem oczyszczenia podłogi muszą być na bok przewracane.

Istnieje przeszło 200 najrozmaitszych systemów ławek szkolnych—i ciągle jeszcze powstają nowe. Do najlepszych systemów zaliczają oprócz Rettigowskich także ławki Lickrotha i Munzickera. Niema atoli potrzeby szukać odpowiednich ławek między zagranicznemi systemami, skoro już mamy swoje, mianowicie: warszawską ławkę Towarzystwa „Uranja", tudzież ławki mojego systemu.

Ławka Towarzystwa „Uranja", czyli warszawska,

przypomina budową swoją ławkę Rettiga; różni się jednak od niej tym, że nie jest urządzona do przewracania, lecz ma podnóżki ruchome, które się usuwa przed zamataniem. Istotną jej cechą jest to, że ma pulty zsuwane z głębokim wcięciem na piersi, przez co zapewnia dzieciom daleko lepsze warunki do pisania, niż ławki Rettiga. Mechanizm, służący do zsuwania pultu, jest prosty i mocny i nie sprawia wcale hałasu.

Ławki mojego systemu są trojakie:

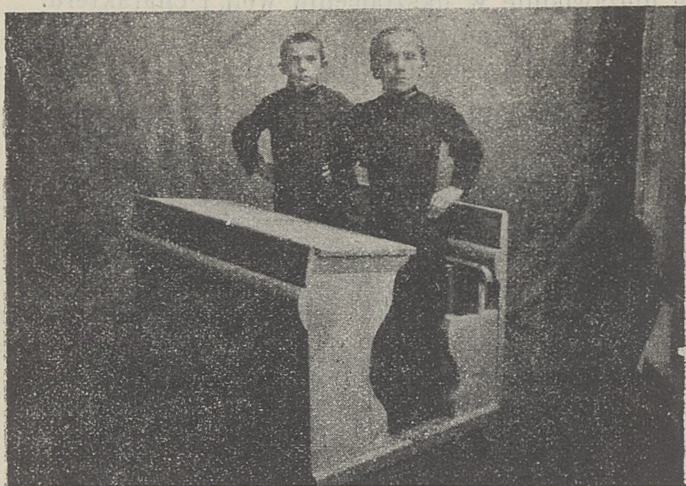
Model I, przeznaczony dla szkół, które ze względu na liczbę dzieci posługiwać się jeszcze muszą ławkami 3 i 4 miejscowemi, podobny jest do zwykłej ławki z progami; lecz te progi są tak skonstruowane, że się łatwo podnieść dadzą. Pulty są zsuwane, a deski siedzeniowe urządzone do podnoszenia w czasie zamiatania, względnie przy wolnych ćwiczeniach gimnastycznych, jeśli koniecznie w izbie szkolnej wykonane być muszą. Mimo ruchomych części jest ta ławka trwalszą od zwykłej, co potwierdziły kilkuletnie próby.

Model II odpowiada wymogom hygjenicznym i pedagogicznym możliwie w najwyższej mierze. Jest to ławka dwumiejscowa, bez progów, osadzona na czterech nogach, jak stół. Belka poprzeczna łączy siedzenie z stołem. Pult jest zsuwany i ma wcięcie na piersi. Nadaje się ta ławka do zakładów zasobniejszych, jak szkoły średnie i wielkomiejskie.

Model III jest modyfikacją modelu II. Tutaj niema żadnych ruchomych części, a krawędź stołu zachodzi stale 2 cm. nad siedzenie. Do wstania musi uczeń z ławki wystąpić, co jednakże więcej jest ułatwione, niż w ławce Rettiga. Nadaje się ławka do szkół, które mogą zaprowadzić ławki dwumiejscowe, a dla których jest model II za drogi.

Przy wszystkich trzech modelach można podłogę dokładnie oczyścić, nie poruszając ławek z miejsca.

Podnieść tu musimy zgodność polskich systemów ławek w tym, że zapewniają dzieciom dowolną zmien-



Ławka systemu Bernadzikiewicza.

Model I.

ność „odstępu“, a zatym ułatwiają prawidłowe postawy ciała przy wszelkich czynnościach szkolnych—nie krępując zbytecznie swobody ruchów. Fizjologja uczy, że organizm wtenczas tylko spełniać może czynności życiowe prawidłowo, gdy wszystkie narządy zachowują właściwy kształt, rozmiar i położenie. Podstawą zaś takiego układu jest symetryczna i prosta postawa ciała. Koniecznie tedy przestrzegać tego trzeba, aby dzieci przy wszelkich zajęciach zachowały symetryczny układ ciała, tudzież ile możności prostą postawę tułowia. Nie jest to nawet bez wpływu na objawy życia umysłowego. Z codziennego doświadczenia prze-

konać się o tym można, że karny nastrój ducha wywołuje proste i symetryczne postawy ciała—i naodwrót takie postawy prowadzą do karnych usposobień umysłu. Ogół zaś tego rodzaju nawyknień zaznaczy się niezawodnie w ukształceniu woli i charakteru.

Z drugiej znów strony pamiętać trzeba o tym, że w wieku dziecięcym, który urabia przyszłe podsta-



Ławka systemu Bernadzikiewicza.
Model II.

UWAGA. Model III różni się od drugiego (II) tylko tym, że pult nie jest zsuwany. Niema więc potrzeby dawać osobnej ilustracji.

wy życia, a w silnym popędzie do ruchu przejawia siły żywotne, każde znaczniejsze tamowanie ruchu jest szkodliwe. Byłoby zatym wielkim błędem żądać od dzieci, aby przez dłuższy czas pozostawały w jednej i tej samej postawie ciała — do czego niektóre ławki szkolne, jak np. Rettigowskie, zmuszają. Już samo dłuższe siedzenie w ławce źle oddziaływa na zdrowie.

Trzeba się nawet z tym liczyć. Szkoła nie może wprawdzie ze względu na ład i karność pozostawić dzieciom dowolności w przerywaniu siedzenia; wiedząc jednak o tym, jak bardzo taka zmiana jest pożądana, a nawet konieczna, stosować ją powinna celowo. Przy pisaniu naprzykład można zarządzić naprzemian: to proste swobodne siedzenie, to stanie przez krótką chwilę, to znowu dalsze pisanie—a zmiany takie powinna ułatwiać odpowiednia konstrukcja ławek szkolnych. Te przerwy mogą zresztą być użyte do ogólnych poprawek, do ćwiczeń rąk w trzymaniu i prowadzeniu pióra i t. p.

Aby racjonalne ławki szkolne przyczyniły się rzeczywiście do podniesienia zdrowia naszej młodzieży, koniecznie żądać trzeba, iżby wychowawcy i nauczyciele zaznajomili się dokładnie z zasadami i znaczeniem prawidłowych postaw ciała. Doświadczenie przekonało, że nawet w najlepiej skonstruowanych ławkach, mogą dzieci złą przybrać postawę, bądź to ze złego przyzwyczajenia, bądź z niewiadomości, jaka postawa przy pewnych zajęciach jest właściwa, bądź wskutek dłuższego pozostawania w jednej i tej samej postawie, co ostatecznie zawsze do znużenia prowadzić. Tylko świadomy rzeczy i troskliwy wychowawca może uchronić dzieci od przyjmowania nieprawidłowych postaw ciała przy zajęciach szkolnych. Bez pomiarów nie można wyznaczyć dzieciom odpowiednich miejsc w ławkach, tudzież obliczyć, ile i jakich numerów ławek potrzeba jest szkole. Gdy takie pomiary przeprowadzone zostaną, przekona się dopiero nauczycielstwo, jak wielkie pod względem stosunku ławek do wymiarów dzieci panują w naszych szkołach niewłaściwości. Jeśli budowa ciała jest normalna, wystarczy oznaczyć cały wzrost, aby na tej podstawie wyznaczyć dziecku odpowiedni numer ławki;

w przeciwnym razie trzeba zastosować pomiary ściślejsze. Wzrost ciała mierzy się za pomocą listwy z centymetrami, umieszczonej pionowo przy ścianie. Jeszcze lepsze usługi odda w tym razie wzrostomierz, używany przy poborze do wojska. Podobne wzrostomierze dla szkół nabyć można w Towarzystwie Urządzeń szkolnych „Uranja“ w Warszawie.

W krótkim artykule nie możemy wdawać się w bliższe szczegóły, tyczące się tej ważnej sprawy. Troskliwi o dobro powierzonej sobie młodzieży wychowawcy i nauczyciele znajdą je w właściwych podręcznikach [1]). Obyśmy tylko zdołali zachęcić ich do tego!

Zdrowie młodego pokolenia, jego sprawność fizyczna i duchowa, to największy skarb społeczny, to najpewniejszy zadatek lepszej przyszłości. Troska o to zdrowie — to najpierwszy i najważniejszy obowiązek domu i szkoły.

Teodor Bernadzikiewicz.

---

[1]) Janke O. Zasady hygjeny szkolnej. Przełożyli z II w. Dr. St. Kopczyński i Dr. Br. Handelsman. Warszawa 1908. — Józef Holewiński. O budowie i urządzeniu szkół. Warszawa, 1908.—X Sprewozdanie Rady szkolnej okręgowej miejskiej Krół. stoł. miasta Lwowa. Lwów, 1908.

W sprawie pisowni polskiej.

(Z powodu artykułu p. Appla „W imię jedności w pisowni“, drukowanego w styczniowym numerze miesięcznika „Wychowanie w domu i szkole.“)

Wzywając do jedności w sprawie pisowni polskiej, p. Appel wypowiada zdanie niezmiernie charakterystyczne: „Nie chodzi o to, kto ma słuszność, lecz o to, kto ma ustąpić? Po kim należy oczekiwać poświęcenia osobistych przekonań i nawyknień w sprawie pisowni dla świętej zgody?“ W dalszym ciągu szanowny autor całym szeregiem argumentów zarówno naukowych, jak praktycznych i życiowych stara się przemówić do rozumu i serca „naszych zacnych szermierzy w obronie pisowni zreformowanej“, a to w celu skłonienia ich do „karności społecznej“ i przyjęcia formuły przejścia do porządku dziennego „Towarzystwa Naukowego Warszawskiego“: „Do czasu ustalenia się pisowni polskiej przestrzegać prawideł Akademji krakowskiej.“

Otóż przyznaję się, że artykuł p. Appla nie trafił mi ani do rozumu, ani do serca, co więcej nie zrobił na mnie wcale wrażenia tolerancyjnego i pojednawczego, choć niewątpliwie miał to zadanie i ten cel wyraźny przed sobą.

Pan Appel, przedstawiwszy w artykule swe poglądy naukowe, poparszy je erudycją, wysoce cenio-

ną w świecie naukowym i pedagogicznym, zwraca się wreszcie w sposób następujący do szermierzy pisowni zreformowanej: „szczególnym zbiegiem okoliczności do pisowni zreformowanej kwapi się u nas przeważnie młodsze pokolenie nauczycieli niby do rzeczy *nowej*, objawu *postępu;* zapał ich do pisania *inaczej* ostygłby nieco, gdyby uświadomili sobie, że pisownia ta jest *reakcyjną*, jest *cofnięciem* się wstecz, zagłuszeniem poczucia językowego a więc *nastroju*, bożyszcza chwili.“

Doprawdy zdaje mi się, że wróciły moje poczciwe czasy pensjonarskie, że znów siedzę w ławce szkolnej i słucham przekonywającej perory nauczyciela, usposobionego przyjacielsko i tolerancyjnie dla wybryków młodeieży.

Wprawdzie p. Appel jest gwiazdą pierwszej miary w naszym świecie naukowym i pedagogicznym, ale to nie znaczy jeszcze, aby ludzie, choćby nieskończenie mniej od niego umiejący w dziedzinie lingwistyki i psychologji, mieli być dziećmi, nie uświadamiającemi sobie, dlaczego w danej sprawie zajmują to, a nie inne stanowisko lub krzykaczami z grupy pośpiesznie uświadamianych prostaczków, którzy uznają *słowo* postęp, a rzucają się i pienią na to, do czego się przyczepi etykietka wstecznictwa. Pan Appel, zachęcając do porozumienia, nie traktuje poważnie zwolenników reformy; jeśli wolno użyć porównania, nie chce ich uznać za stronę walczącą, lecz za buntowników, warchołów, którzy mącą spokój publiczny dla swego widzimisię. Radzi im coprawda, by swych poglądów bronili, rozpowszechniając je za pomocą prasy, ale równocześnie wyraźnie zaznacza, żeby się nie łudzili wątłą nadzieją zwycięstwa, którym byłoby uznanie nowej pisowni przez Akademję. Autorytet nie ustąpi, a równocześnie podkopywanie go jest zbrodnią społeczną. Walczyć z nim można, ale tylko tam, gdzie walka ta dla niego jest nieszkodliwa—w prasie,

i to tylko słowy, nie czynem, t. j. przyjęciem pisowni. W szkole, gdzie istotnie zrobić coś można, wyrabiając takie, a nie inne „poczucie pisowni“ byłoby to naruszeniem zasady nietykalności przekonań. Chcielibyśmy spytać czyich? Nie dzieci, bo te ich nie mają, więc rodziców? Sprawa pisowni jest błaha, jak to słusznie zaznaczył p. Appel. Skądże ta obawa o przekonania rodziców, gdy w sprawach nieskończenie ważniejszych nauczyciel zaszczepia w dzieciach przekonania, oparte na danych naukowych, na które rodzice piorunują. Czy ośmieliłby się kto z ludzi nauki zamknąć usta przyrodnikowi z uwagi na przekonania rodziców? Oczywiście porównanie to można tylko względnie zastosować, ponieważ, jak pisze p. Appel, ze stanowiska czystej nauki każda pisownia może być uzasadniona, a więc nie należałoby jednej nazywać naukową, a drugiej nienaukową. Pisownia zawsze na umowie polega i musi zawierać kompromisy. Ależ sam p. Appel „nie chce utrzymywać, iż *wartość* pisowni w każdym wypadku jest jednakowa.“ Może więc nauczyciel mieć przekonanie, iż właśnie *wartość* tej, a nie innej pisowni jest wyższa i wolno mu to zaszczepiać uczniom, tymbardziej, jeśli nie narzuca swego osobistego widzimisię, lecz zdanie poważnej grupy ludzi, między któremi nie wszyscy chyba są dziećmi i krzykaczami.

Nie myślę polemizować z wywodami naukowemi p. Appla nietylko dlatego, że nie ośmieliłabym się stanąć z nim w szrankach, ale i stąd, że jego racje zupełnie mię przekonywają. Nie będę też broniła „naukowej“ wartości nowej pisowni — zbyt wiele już na ten temat papieru zapisano. Pozwolę sobie tylko, stając zupełnie na stanowisku p. Appla, wyprowadzić z jego przesłanek nieco odmienne wnioski.

Za najsłuszniejsze więc szanowny autor uznaje

oparcie się na poczuciu językowym narodu i wynikającym z niego poczuciu pisowni. Równocześnie jednak zaznacza, że to poczucie, nie jest dziedziczne, lecz nabyte, że zmienia się z pokolenia w pokolenie.

Jeśli tak, to należałoby wziąć pod uwagę nie ludzi starych, którzy zautomatyzowali pisownię, lecz tych, co się uczą, a więc dzieci i dorosłych analfabetów. Tam, gdzie przy wdrażaniu pisowni zreformowanej, napotykać będziemy błędy uparte, możemy sobie śmiało powiedzieć, że prawidło nie odpowiada żywemu poczuciu językowemu, tkwiącemu nieświadomie w narodzie.

Tak sformułowałam sobie kwestję po przeczytaniu artykułu p, Appla i opierając się na bardzo szerokiej praktyce, stwierdziłam, że przeczy poczuciu językowemu stanowczo pisanie przysłówków *wtym*, *potym* zgodnie z konsekwencją, jakiej wymaga pisownia Kryńskiego, jak również pisownia imiesłowów zaprzeszłych, gdzie dzieci, wtrącają ł, w, lub nawet łw zupełnie tak, jak to spotykamy w zabytkach staropolskich.

Znacznie łatwiejszą jest sprawa, podnoszonego przez p. Appla „*móc*“, choć niewątpliwie dominuje tu skojarzenie mogę módz. Któż jednak nie zauważył, jak silnym jest skojarzenie *rachować—rachuję?* Nauka jednak je przetwarza i z czasem ustala wręcz przeciwne. Znam jeszcze staruszkę, która od czasu do czasu, o ile jest bardziej zmęczona. pisze *bydź*, motywując, że się mówi *będą*. Jak wiadomo, to skojarzenie istniało ogólnie, a jednak dziś zgodnie z tym, co pisze p. Appel, zupełnie zanikło.

Nie razi wcale ludzi uczących się zreformowana pisownia przymiotników, natomiast stanowczo nałamywać się muszą do pisania ya, ia i to już bezwarunkowo razi poczucie językowe nawet ludzi z zautomatyzowaną pisownią, czego dowodzi fakt, że wielu

protestujących przeciw wszystkim innym inowacjom, pisze stale *ja*—wszak i na łamach pism to spotykamy.

Tak więc, jeśli idzie o poczucie językowe, pisownia Kryńskiego nie jest na ogół biorąc, obcą, ani dziwaczną i to niewątpliwie w znacznej części tłumaczy, dlaczego znalazła tak wielu zwolenników. Wszak były i inne próby, ale ponieważ *wartość* ich z punktu widzenia zarówno fonetyki, etymologji, historji, jak i psychologji mowy jest niższa, przesunęły się zupełnie bez echa. Pan Appel dowodzi w swym artykule, że „w pisowni im drobniejszy i podrzędniejszy szczegół, tym więcej wymaga woli (np. podwajanie liter, akcenty i t. p.)“, że „w procesie pisania czynność świadoma, która z początku wymagała udziału woli, natężenia uwagi, stopniowo coraz więcej staje się automatyczną, obojętną.“ Przypuszczam, że Szanowny autor też jest tego zdania, że w nauczaniu pożądanym jest doprowadzenie uczniów w jaknajprędszym czasie do tego zautomatyzowania, a zatym najlepszą z punktu widzenia pedagoga jest ta pisownia, która nastręcza jaknajmniej szczegółów, „wymagających uwagi, woli“. Nie ulega kwestji, że pisownia Kryńskiego posiada tę zaletę i dlatego zapewne zdobywa coraz szersze zastępy zwolenników.

Pozwolę sobie przytoczyć jeszcze jedno zdanie p. Appla: „Język jest instytucją społeczną, a w tej sferze podobnie jak w innych instytucjach społecznych panuje smutna etyka faktu dokonanego“. Zdaje mi się, że i to twierdzenie jest bronią w rękach zwolenników pisowni zreformowanej. Nie można faktem dokonanym nazwać uchwał Akademji krakowskiej, jest to raczej fakt przebrzmiały. Fakt dokonany to coś, idącego wbrew normom ustalonym i zwyciężającego siłą swej życiowości. Takim jest fakt, że w chaosie, panującym w szkołach pod względem pisowni,

zwycięża już dziś Kryński (33,3% gdy uchwał akademji trzyma się 15,9%), że ogromna ilość podręczników (wszystkie nowsze wydawnictwa Arcta) wprowadza reformę, a w innych np. w wypisach Niewiadomskiej jest *ja*, zamiast *ya*, *ia*. Zachodzi poważna wątpliwość, nad którą należałoby się zastanowić bez uprzedzeń, czy chcąc dojść do upragnionej jedności, należy pokornie schyłać głowę przed zamierzchłym autorytetem, od którego wprawdzie nie można oczekiwać „poświęcenia osobistych przekonań i nawyknień“, ale na który oddziała prędzej czy później presja ze strony Królestwa, jego szkół i wydawnictw. Przypuśćmy, że list otwarty p. Appla przekonał zwolenników reformy, zapytuję, czy nie wprowadziłoby to *już dziś* do szkół większego jeszcze chaosu? Wszak ustąpić „dla świętej zgody“ musiałaby *największa* liczba zakladów naukowych, a może ustąpić po to, by za lat parę znów wszystko zmieniać, a w każdym razie, aby być w niezgodzie z mnóstwem książek (jeśli już nie podręczników) oraz pism perjodycznych. Na zakończenie jeszcze jedno. Pan Appel chce, aby „młodsi członkowie naszej korporzcji nauczycielskiej zrzekli się propagowania *dysydentyzmu* w pisowni“, a na zakończenie artykułu woła patetycznie: „Nie wskrzeszajmy, przynajmniej w tej dziedzinie, swobody, która nam została po smutnej pamięci „liberum veto.“ Oba te zwroty historyczne, są zwykłym w naszych czasach nadużywaniem uczuć patrjotycznych, gdy chodzi o pokonanie tych, co wnoszą jakąkolwiek zmianę do naszego życia, co żądają wysiłku poświęcenia, przekonań i nawyknień“ już nie w imię „świętej zgody“, lecz w imię zupełnie poważnych racji, lub słuszności, sprawiedliwości i prawdy. Jeśli już mamy dla „błahej sprawy“ pisowni powoływać przeszłość, to przypominam, że najsmutniejszy okres naszej historji stanowi nie pa-

nowanie dysydentyzmu, lecz późniejsze przygniecenie go przez reakcję „w imię świętej zgody."

Co zaś do liberum veto, to przypomnę, że prawodawcy i socjologowie Europy łamią sobie dziś głowy nad najodpowiedniejszemi formami prawa mniejszości, a my właśnie, posługując się wyklętym terminem, chcemy ze społeczeństwa zrobić stado owiec, idących bezmyślnie za najwygodniejszą tradycją i najbierniejszą większością.

Wł. Weychertówna.

W sprawie uświadomienia.[1]

Bezwątpienia należy się wielka wdzięczność autorce artykułu p. t. Jak uświadomiłam moją dziesięcioletnią córeczkę? za postawienie raz wreszcie kwestji jasno, wyraźnie, na ostrzu noża. Wszelkie ociągania, wahania, niepewność, usiłowanie obejścia skały, którą śmiało przeskoczyć należy — prowadzą na manowce. Logika uczy nas, że między „tak“ i „nie“ niema nic pośredniego, jak między życiem a śmiercią — rozciągłością i punktem. „Słowa wasze powinny być: tak—tak, nie—nie“—mówi Biblja. Jest jedna tylko droga równa, jasna, celu najbliższa — to droga prawdy bezwzględnej. Sprawa omawiana sprowadza się da następujących zagadnień: Czy? jak? kiedy? i w jakim zakresie należy uświadamiać dzieci co do ich zjawienia się w czasie i przestrzeni? Pierwsze z pytań jest w obecnej chwili przez inteligientny ogół rozstrzygnięte twierdząco; idzie co najwyżej o ścisłe, logiczne uporządkowanie nie dających się już niczym obalić przesłanek i wyciągnięcie stąd zasadniczego wniosku, który opinja powszechna wcieliłaby do swego obyczajowego kodeksu jako rzecz przesądzoną. Przedewszystkim należałoby ustalić pewien pogląd: Czy dopuszczalna jest jakakolwiek w ogóle możliwość

---

[1]) Por. zeszyt styczniowy „Nowych Torów“ r. b.

utrzymania dziecka w nieświadomości? Zapewne. O ile umieścimy je na pustyni nb. pozbawionej wszelkich istot organicznych. Gdyby nawet zdarzyły się nieliczne wyjątki, nie mogą one być brane w rachubę, skoro pierwsza z brzegu nieprzewidziana okoliczność może je pozbawić tak pożądanego przez niektórych stanu. Środowisko dziecka bezustannie kropla po kropli sączy w jego umysł wiadomości z drzewa żywota. Przedewszystkim nauka chrześćjańska. Nic trudniejszego nad wytłumaczenie rozbieżności między wskazaniami tej nauki a dzikim przesądem okłamywania dzieci. Jakąż prawdziwą prostotą tchną słowa Św. Dziewicy, gdy odpowiada Zwiastunowi: „Jakoż się to stanie, gdyż męża nie znam... Całkiem naturalnie, napewno bez rumieńców, spokojnie oświadcza cały szereg młodziutkich męczenniczek (12-letnia św. Agnieszka) gronu sędziów, iż ślubowały czystość cielesną. Również z całą świadomością składa śluby czystości wobec tysięcy wiernych młoda dziewczyna — zakonnica. Nie zawaha się słusznie interpretator ewangielji przeczytać z ambony ustęp o św. Elżbiecie: „I skoczyło dzieciątko w żywocie jej“, chociaż słucha tego mnóstwo obecnej dziatwy. Każda książka do nabożeństwa, różaniec śpiewany w kościele, katechizm, uświadamiają cichaczem chłopca wyrostka i dziewczynkę podlotka. I wszystko byłoby w porządku: należało tylko iść dalej wskazaną drogą—wyjaśnić wszechstronnie twórczy proces przyrody, narodziny nowego życia. Lecz oto... wykwintnemu próżniactwu potrzeba było przerafinowanych rozkoszy ciała. Gwoli tej racji wymyślono pseudo-skromność, pseudo-wstydliwość, pseudo-nieświadomość, a wszystkie te kwiatki wspaniale się udały na gruncie niewolnictwa kobiety. Otoczono narodziny człowieka tajemnicą, jaką otacza się każdy czyn zły, co nie śmie światłu dziennemu

spojrzeć w oczy. Z twórczego aktu — czyn przestępczy! A my, smutni spadkobiercy tych pojęć, zaledwie nieśmiało probujemy strząsnąć okowy, któremi skuła nas potężna hypnoza zmurszałej przeszłości! Zjawiska życia codziennego, towarzysze szkolni, wystawy sklepowe, pornografja uliczna, książki i gazety—wszystko zdąża do uświadomienia dziecka. Tuż dojrzewanie płciowe czyha na ofiarę.

— Skoro tak...—pomyśli z względną ulgą niejedna matka...—niechże nareszcie uświadomią się moje dzieci, byle mnie brr! los oszczędził okropności mówienia o tych rzeczach...

Zapewne! byłoby to wygodnie. Lecz tu występuje drugie i najważniejsze z pytań: *jakim* być musi uświadomienie?

Zamiast szerokich określeń parę przykładów z życia rzeczywistego. Dziesięcioletni chłopczyna, uczeń pierwszej klasy gimnazjum rządowego, ma za sąsiada w ławce starszego chłopca krańcowo zepsutego· Sprosne żarty kolegi odbijają się bezskutecznie o zupełną nieświadomość dziecka. Pewnego razu przynosi ono do domu i pokazuje matce rysunek, wręczony przez owego kolegę wśród drwin i urągań. Rysunek wyobrażał akt płciowy, a opatrzony był bezecnym podpisem, tyczącym się rodziców dziecka. Winowajcą w tym razie jest dziki przesąd społeczny, najmniej zaś ów nieszczęsny chłopak. Wyobraźmy sobie, iż w najwcześniejszym dzieciństwie słyszy on zamiast tajemniczych niedomówień, sekretów lub tłustych żartów—pełne powagi słowa: narodził się człowiek!

Przykład inny.

Pięcioletni wysoce inteligientny chłopczyk przybiega do matki.

— Mamusiu, u gospodarza na folwarku ośliczka ma małe—ja też chcę, żeby moja Giza (ulubiona ośliczka) miała dziecko. Jak to zrobić?

Matka odpowiada bez zająknienia: — Trzeba, syneczku, przyprowadzić osła do twojej Gizy.

— Bo co, mamusiu?

— Bo każde nowe życie, synku, więc i nowy mały osiołek—powstać może tylko z połączenia dwuch ciał: ojca i matki. Możesz to sam zobaczyć, skoro przyprowadzą osła.

— Prawda...—odpiera mały — przecież mi to już mówiłaś, gdy nasza Aza miała szczeniaczki... Chłopczyk obserwował ów fakt z zajęciem i cieszył się żywo myślą ujrzenia „nowego“ małego osiołka. I nic więcej. Ani cienia niezdrowej ciekawości, czynienia z tego tajemnicy, nic! Wie on już oczywiście, skąd się wziął na świecie—ogląda rysunki embrjonu ludzkiego w różnych fazach pobytu tegoż w macierzyńskim łonie i słucha ciekawie objaśnień o życiu płodu.

Kiedy należy zacząć uświadamianie? Im wcześniej, tym lepiej—można się tylko zgodzić z autorką. Najmniej odpowiednią jest pora rozwoju instynktu płciowego. Co do zakresu — nie pojmuję kawałkowania prawdy. Wszystko lub nic—oto zasada.

Sz. autorka zostaje jednakże sama pod władzą resztek hypnozy, do czego zresztą przyznaje się sama z wielce sympatyczną szczerością. Co znaczy twierdzenie: „nigdzie chyba bardziej indywidualizować nie należy, niż właśnie w kwestji uświadomienia płciowego.“ Zapewne, o ile matka spóźni się i zaskoczy ją wiek starszych dzieci — sprawa przedstawia się dużo trudniej, lecz prawo, gdy nie obowiązuje wszystkich, przestaje być prawem. Czy życie uwzględni jakiekolwiek „indywidualne“ przyczyny i powstrzyma proces uświadamiania na swoją rękę? Czy postronne drogi nie okażą się stokroć niebezpieczniejsze w tym wypadku, niż surowa, naukowo ujęta prawda z ust ma-

tki? Dla tychto niezależnych od najtroskliwszego wychowawcy przyczyn indywidualizację w kwestji uświadomienia porównać można zestawianiem przez dziatwę na wybrzeżu morskim tam z kamyczków, która pierwsza fala przypływu unosi zupełnie. Logika poręcza nam niezłomnie powodzenie, o ile dziecię fakt omawiany wchłonie niejako z powietrzem, w zaraniu życia, jako jeden z niezliczonych stanów świadomości, niczym niewyróżniający się od innych. Djametralne stanowisko muszę jednakże zająć względnie do wyłącznie przyrodniczego, na jakim stoi autorka, gdy idzie o owo „najdrażliwsze“ z pytań. Sprowadzenie całej kwestji w pojęciu dziecka do czysto fizjologicznej potrzeby (str. 55) wydaje mi się rzeczą równie szkodliwą, jak dotychczasowe okłamywanie. Równałoby się to okradzeniu wyobraźni—najdroższej własności człowieka — z najcudniejszych snów i marzeń tęczowych, bez których młodość nie byłaby już młodością. Jak społecznego występku strzec się należy oskubania brutalną dłonią realizmu delikatnych płateczków owego czarodziejskiego kwiatu życia—miłości. To się mści. To zagraża rodzajowi ludzkiemu, mimo wszystkie zdobycze kulturalne, powrotem do stadjum dawno już przebytego w pochodzie ewolucyjnym. Wyobraźmy sobie na chwilę (niestety, nawet na tak krótki przeciąg czasu trudno to wyobrazić!) iż ludzie łączą się li pod wpływem wielkiej, wyłącznej miłości, tej, tak cudnie określonej przez Maeterlincka: „gdy dwoje ludzi są razem dobrzy...“ Los darzy młodą małżonkę dostojeństwem macierzyństwa. I dlaczegóżby ta szczęśliwa wzdragała się w uświadomieniu dziecięcia, iż zjawienie na świat zawdzięcza umiłowaniu dwojga, co miłość swą po za kres ziemskiego bytu przedłużyć zapragnęli, stwarzając w tym celu wspólnie, z tkanki ciał własnych, nowe istnienie? Musimy raz nakoniec zrozumieć: niema nic nieprzyzwoitego,

niemoralnego w przyrodzie, są tylko niemoralne jej wyrodki w społeczeństwie ludzkim, jak ów degenerat, o którym mówi autorka w końcu artykułu. Tu oto leży punkt ciężkości w sprawie uświadamiania. Ciężką bowiem walkę stoczyć musi z sobą matka, gdy przewidywanie grożącego w każdej chwili niebezpieczeństwa zmusza ją odkryć przed niewinnemi oczyma dziecka tę gehennę najwyższej zbrodni!

O nieszczęsna ludzkości! nad jakież to ziejące zgnilizną otchłanie prowadzi cię błazeńska maska życia, którą nakryłaś jego surowe oblicze. Autorka żąda niejako zaświadczenia dla siebie samej, czy słusznie postąpiła wtajemniczając dziecko.

Oczywiście, inaczej postąpić nie mogła. Sądzę jednakże, gwoli uratowaniu wiary w dostojeństwo ludzkości, iż lepiej byłoby wyrodki o których mowa, określić dziecku, jako osobniki z uszkodzonym mózgiem, nie odpowiadające za swe czyny, co, ostatecznie byłoby zgodne z prawdą. Gdy społeczeństwo dojrzeje do zrozumienia potrzeby stworzenia nowej zupełnie szkoły, gdy szkoła taka, zespolona najściślej z życiem, wychowywać będzie wszystkie klasy społeczne — wyda ona *nowego* człowieka ze zdrowym instynktem płciowym, nie zwyrodniałym w skutek alkoholizmu i płynących stąd nadużyć. Wtedy nie będzie potrzeby brudzić czystej duszy dziecka.

Z. W.

Podając niniejszy głos w sprawie uświadomienia, mamy ten cel, co przy artykule poprzednim—wyświetlić wszechstronnie kwestję wielkiej doniosłości wychowawczej. Z tego powodu nie krępujemy autorów w swobodnym wypowiadaniu swych uwag, nie biorąc za nie bezwzględnej odpowiedzialności. Przeciwko jednemu tylko zastrzegamy się jaknajusilniej—przeciw po-

glądowi sz. Autorki, że w sprawie uświadamiania indywidualizacja jest zbyteczną, bo życie uświadamia samo bez względu na różnice indywidualne. Niezawodnie! ale wychowawca winien pamiętać, że różne dzieci w rozmaity sposób reagują na owe wpływy otoczenia, a uświadomienie *przez wychowawców* ma między innemi na celu zapobiec ujemnym wpływom uświadomienia inną drogą. Pytanie więc *kiedy* i *jak* rozstrzygać trzeba zawsze, biorąc pod uwagę naturę dziecka i warunki, w jakich wzrasta t. j. postępować zgodnie z całym duchem pedagogiki współczesnej, która w żadnej sprawie wychowawczej nie pozwala stosować jednego szablonu, jednej formułki do wszystkich, lecz poleca jak najściślejszą indywidualizację.

(*Przyp. red.*).

Sprawy szkolne.

Kwestjonarjusze szkoły Towarzystwa Kultury Polskiej.

Dobra znajomość uczniów, będąca warunkiem skutecznego oddziaływania na młodzież, wymaga od tej kierowników nietylko bacznej a życzliwej obserwacji w szkole w czasie nauki i wspólnej zabawy; lecz także wniknięcia w warunki domowe tej młodzieży, w jej życie pozaszkolne. Na tej tylko podstawie staje się możliwe zbliżenie i współdziałanie szkoły i domu Próby tego zbliżenia od lat kilku czynią szkoły polskie z powodzeniem rozmaitym; jedną z najnowszych uczyniłą szkoła, popierana przez T. K. P., pozostająca pod kierunkiem p. Jana Kreczmara. Rada pedagogiczna szkoły rzeczonej opracowała trzy kwestjonarjusze: 1) dla rodziców i opiekunów; 2) dla uczniów klas niższych; 3) dla uczniów klas wyższych. Pierwszy rozesłano opiece domowej uczniów, dwa inne wypełnili uczniowie w szkole w obecności wychowawców, którzy zwracali uwagę, aby przy odpowiedziach nie zasięgano rady kolegów. Dla uzyskania odpowiedzi szczerych i swobodnych proszono o przysyłanie ich bezimiennie t. j. bez podpisu odpowiadającego. Tą drogą zbiera się materjał, który przedewszystkim ma znaczenie praktyczne dla szkoły, gdzie był zebrany, a następnie może też rzucić pewne światło na ogólne wa-

runki życia i rozwoju naszej młodzieży; zwłaszcza jeśliby ankietę podobną przeprowadzono w większej ilości szkół. Że względu na tę korzyść ogólniejszą, przytaczamy poniżej wszystkie trzy kwestjonarjusze w całości, pomijając tylko pytania, mające specjalne znaczenie dla szkoły, która je obmyśliła.

Kwestjonarjusz do rodziców i opiekunów.

I.

1. W której klasie jest uczeń?
2. Czy uczeń zmieniał kiedy szkołę i — kiedy tak— to dla jakich powodów?
3. Dlaczego wstąpił do tej szkoły, a nie innej?
4. Czy uczeń lubi szkołę?
5. Jakie braki rodzice dostrzegają w szkole?
6. Jakie zalety rodzice dostrzegają w szkole?
7. Jakie przedmioty rodzice uważaliby za potrzebne wprowadzić jeszcze do programu szkolnego?
8. Jakie przedmioty rodzice uważaliby za potrzebne usunąć z programu szkolnego?

II.

1. Jakiego uczeń jest usposobienia (wesołego, żywego, spokojnego, posłusznego i t. p.)?
2. Jaki uczeń ma charakter (łagodny, popędliwy, samowolny, uparty, uległy i t. p.)?
3. Jaki uczeń jest w pracy (powolny, prędki, sumienny, pilny, leniwy i t. p.)?
4. Czy w obejściu z otoczeniem uczeń jest grzeczny?
5. Jaki jest stosunek rodziców do ucznia (surowy, łagodny, wyrozumiały i t. p.)?
6. Jaki jest stosunek ucznia do rodziców (szczery, skryty, przyjazny, niechętny i t. p.)?

7. Czy uczeń daje w domu sprawozdanie z pobytu w szkole? w opowiadaniu swym czemu poświęca najwięcej uwagi: lekcjom, nauczycielom czy kolegom?
8. Czy uczeń nie kłóci się w domu z rodzeństwem i wogóle z otoczeniem?
9. Czy uczeń nie skarży się w domu na kolegów lub nauczycieli?
10. Czy uczeń nie jest skłonny do bicia w chwilach gniewu?
11. Czy uczeń jest posłuszny?
12. Czy uczeń nie jest hardy?
13. Czy uczeń bywa w domu karany i—jeżeli tak—to w jaki sposób?
14. Czy uczeń lubi się bawić?
15. W co najbardziej uczeń lubi się bawić?
16. Czy uczeń nie kłamie?
17. Czy uczeń nie ma jakich nałogów i—jeżeli tak—to jakie?
18. Czy w uczniu zaszła jaka zmiana, którąby przypisać można wpływowi szkoły?
19. Czy uczeń lubi czytać?
20. Wiele czasu codzień (przeciętnie) uczeń poświęca na czytanie?
21. Jakiej treści książki uczeń najbardziej lubi?
22. Wymienić tytuły dzieł, przeczytanych przez ucznia w ostatnim roku?
23. Czy po za szkołą uczeń żyje z kolegami?
24. Czy uczeń bywa na jakich widowiskach i—jeżeli tak—to na jakich?

III.

1. Czy uczeń w szkole uważany jest za dobrego, czy za złego ucznia?
2. Czy uczeń chętnie się uczy?

3. Czy uczeń sumiennie odrabia lekcje?
4. Czy wogóle nauka trudno czy łatwo uczniowi przychodzi?
5. Wiele czasu codzień (przeciętnie) poświęca uczeń na przygotowanie się do szkoły?
6. W jaki dzień tygodnia uczeń najdłużej przygotowuje się do szkoły i w jaki najkróciej?
7. Wiele czasu poświęca uczeń na przygotowanie lekcji w te dni, kiedy ma najwięcej pracy, i w te, kiedy—najmniej?
8. Do jakiego przedmiotu uczeń musi najdłużej przygotowywać się i mianowicie: jak długo (przeciętnie)?
9. Na jaki przedmiot uczeń poświęca najmniej czasu i dlaczego?
10. Jaki przedmiot uczeń najbardziej lubi i jaki—najmniej?
11. Jaki przedmiot jest dla ucznia najtrudniejszy i jaki najłatwiejszy?
12. Czy bierze jakie lekcje poza godzinami szkolnemi i—jeżeli tak—to jakie?
13. Czy uczeń ma pomoc i jaką, czy też przygotowuje się sam?
14. Czy uczeń ma korepetytora i—jeżeli tak—to dlaczego?
15. Czy przy odrabianiu lekcji jest uczeń kontrolowany?
16. Czy uczeń nie skarży się w domu, że nie rozumiał wykładu?
17. Czy uczeń korzysta w szkole i czy daje się zauważyć postęp w jego rozwoju umysłowym?
18. Czy nasuwa się jaki zarzut co do sposobu wykładania którego z przedmiotów w szkole?
19. Czy poza szkołą uczeń pracuje specjalnie nad ja-

kim przedmiotem i — jeżeli tak — to nad jakim i w jaki sposób?

IV.

1. Czy uczeń mieszka przy rodzicach, czy przy krewnych, czy na stancji?
2. Z ilu mieszkalnych pokojów składa się lokal?
3. Czy przy mieszkaniu niema warsztatu lub sklepu i—jeżeli są—to jakie?
4. Ile osób dorosłych i ile dzieci lokal ten zamieszkuje?
5. Ile osób sypia wraz z uczniem w jednym pokoju i czy uczeń śpi w łóżku sam jeden, czy też razem z kimkolwiek?
6. Jak daleko uczeń mieszka od szkoły i—jeżeli daleko—czy do szkoły przychodzi, czy przyjeżdża?
7. Jak często uczeń kąpie się i gdzie?
8. Jak często uczeń zmienia bieliznę i czy na noc zmienia koszulę?
9. Czy zęby myje szczoteczką i proszkiem i w jakiej porze dnia?
10. Ile razy dziennie jada i czy zawsze głód ma czym zaspokoić?
11. Czy obiad jada razem z całą rodziną, czy oddzielnie?
12. Czy uczeń nie pija podczas jedzenia wódki, piwa, czarnej kawy i t. p.?
13. Czy uczeń nie pali tytoniu, a jeżeli tak—to w jakiej ilości pali i w której klasie zaczął?
14. Czy dolegliwość jaka fizyczna w zajęciach uczniowi nie przeszkadza i — jeżeli tak — to jak często (ból głowy, zębów i t. p.)?

15. Czy w razie choroby uczeń ma zapewnioną pomoc lekarską?
16. O której godzinie uczeń wieczorem kładzie się spać i o której rano wstaje?
17. Czy uczeń sypia w dzień i — jeżeli tak — to jak długo?
18. Jak prędko po powrocie ze szkoły uczeń zabiera się do odrabiania lekcji?
19. Czy po odrobieniu lekcji wieczorem jest zmęczony, czy nie?
20. Czy nie skarży się, że czuje się zmęczony na pierwszej lekcji w szkole?
21. Po wielu godzinach pracy w szkole uczeń odczuwa wyraźnie zmęczenie?
22. Na jakich lekcjach uczeń najbardziej czuje się zmęczonym?
23. Czy uczeń ma jakie zarobkowe zajęcie, a jeżeli tak—to jakie i wiele godzin dziennie ono mu zabiera?
24. Czy daje jakie korepetycje lub lekcje i — jeżeli tak—to wiele godzin dziennie?
25. Gdzie i jak uczeń spędza święta, wakacje i wogóle czas wolny od zajęć?
26. Czy używa sportów i--jeżeli tak—to jakich?

Kwestjonarjusz do uczniów klas niższych.

I.

1. W której klasie jest uczeń?
2. Czy zmienił kiedy szkołę i — jeżeli tak—to dlaczego?
3. Czym chciałby zostać po skończeniu nauki (lekarzem, adwokatem, jakim rzemieślnikiem i t. p.)?

4. Czy przyjemnie mu jest w szkole?
5. Co mu się w szkole nie podoba?
6. Co mu się w szkole podoba?
7. Jakich przedmiotów oprócz wykładanych w klasie chciałby się jeszcze uczyć?
8. Jakich przedmiotów, wykładanych w klasie, wolałby się nie uczyć?

II.

1. Czy lubi dokazywać, płatać figle i t. p., czy woli zachowywać się spokojnie?
2. Czy zdarza mu się wpadać w gniew i—jeżeli tak— czy często?
3. Czy słucha starszych, czy nie?
4. Czy rano prędko się ubiera?
5. Czy wogóle wszelką robotę prędko czy wolno wykonywa?
6. Czy grzeczny jest w obejściu ze starszemi?
7. Czy grzeczny jest względem kolegów?
8. Czy grzeczny jest dla służby?
9. Jak rodzice z nim postępują (surowo, łagodnie i t. p.)?
10. Czy rodzicom swoim wszystko mówi?
11. Czy w domu opowiada, co działo się w szkole?
12. Czy nie kłóci się w domu z rodzeństwem i wogóle z rówieśnikami?
13. Czy nie dokuczają mu koledzy w szkole?
14. Jeżeli koledzy mu dokuczają, to czym najbardziej?
15. Czy skarży się na kolegów rodzicom lub nauczycielom?
16. Czy nie bije, kiedy się rozgniewa?

17. Czy nie odpowiada niegrzecznie starszym?
18. Czy bywa w domu karany i jeżeli tak—to w jaki sposób?
19. Czy lubi się bawić?
20. W co najbardziej lubi się bawić?
21. Czy nie kłamie?
22. Czy nie ma jakich złych przyzwyczajeń i— jeżeli tak—to jakie?
23. Czy zauważył w sobie jaką zmianę w ostatnich czasach?
24. Czy w domu modli się?
25. Czy w święta chodzi do świątyni?
26. Jakiego jest wyznania?
27. Czy w domu zachowują jakie obrzędy religijne (np. posty, chodzenie do świątyni, spowiedź i t. p.)?
28. Czy lubi czytać?
29. Wiele czasu codzień (przeciętnie) poświęca na czytanie?
30. Jakiej treści książki najbardziej lubi?
31. Wymienić tytuły książek, przeczytanych w ostatnim roku?
32. Czy uczeń otrzymuje podarunki i — jeżeli tak — to jakie (książki, zabawki, ubranie, pieniądze i t. p.)?
33. Czy otrzymuje do rąk pieniądze i—jeżeli tak—to w jakiej ilości?
34. Czy poza szkołą żyje z kolegami?
35. Czy bywa na jakich widowiskach i—jeżeli tak—to na jakich?

III.

1. Czy w szkole uważany jest za dobrego ucznia, czy za złego?
2. Czy lubi się uczyć?

3. Czy sumiennie odrabia lekcje zadane?
4. Czy trudno, czy łatwo mu się uczyć?
5. Wiele czasu codzień (przeciętnie) poświęca na przygotowanie lekcji do szkoły?
7. Wiele czasu poświęca na przygotowanie lekcji w te dni, kiedy ma najwięcej pracy i w te—kiedy najmniej?
8. Do jakiego przedmiotu musi się najdłużej przygotowywać i mianowicie: jak długo (przeciętnie)?
9. Na jaki przedmiot poświęca najmniej czasu i dlaczego?
10. Jaki przedmiot najbardziej lubi i jaki najmniej?
11. Jaki przedmiot jest dla ucznia najtrudniejszy i jaki najłatwiejszy?
12. Czy bierze jakie lekcje poza godzinami szkolnemi i—jeżeli tak—to jakie?
13. Czy ma pomoc i kto mu pomaga, czy też odrabia lekcje sam?
15. Czy ma korepetytora?
15. Czy zawsze rozumie wykład, czy nie i—jeżeli nie rozumie—to jakiego wykładu?
16. Czy poza szkołą pracuje nad jakim przedmiotem i—jeżeli tak—to nad jakim i w jaki sposób?

IV.

1. Czy ma rodziców, czy tylko matkę lub ojca, czy nie ma wcale?
2. Czy mieszka przy rodzicach, czy przy krewnych, czy na stancji?
3. Czy rodzice mieszkają w Warszawie?
4. Z ilu pokojów mieszkalnych składa się lokal?
5. Czy przy mieszkaniu niema warsztatu lub sklepu i—jeżeli są—to jakie?

6. Ile osób dorosłych i ile dzieci lokal ten zamieszkuje?
7. Ile osób sypia wraz z uczniem w jednym pokoju i czy uczeń śpi w łóżku sam jeden, czy z kimkolwiek?
8. Jak daleko mieszka od szkoły i — jeżeli daleko— czy do szkoły przychodzi, czy przyjeżdża?
9. Jak często kąpie się i gdzie?
10. Jak często zmienia bieliznę?
11. Czy na noc zmienia koszulę?
12. Czy zęby myje szczoteczką i proszkiem i w jakiej porze dnia?
13. Ile razy dziennie jada i czy zawsze głód ma czym zaspokoić?
14. Czy obiad jada z całą rodziną, czy oddzielnie?
15. Czy nie pija podczas jedzenia wódki, piwa, czarnej kawy i t. p.?
16. Czy nie pali papierosów i—jeżeli tak — to od jak dawna i w jakiej ilości?
17. Czy nie przeszkadza uczniowi w zajęciach jaki ból (np. głowy, zębów i t. p.) i — jeżeli tak — to jak często?
18. Czy w razie choroby leczy się u doktora?
19. O której godzinie wieczorem kładzie się spać i o której rano wstaje?
20. Czy sypia w dzień i—jeżeli tak—to jak długo?
21. Jak prędko po powrocie ze szkoły zabiera się do odrabiania lekcji?
22. Czy po odrobieniu lekcji wieczorem jest zmęczony, czy nie?
23. Czy na pierwszej godzinie lekcji w szkole nie czuje się zmęczonym?
24. Po wielu godzinach pracy w szkole czuje się zmęczonym?

25. Na jakich lekcjach najbardziej czuje się zmęczonym?
26. Czy ma jakie zarobkowe zajęcie?
27. Czy daje korepetycje i — jeżeli tak—to wiele godzin dziennie?
28. Gdzie i jak spędza święta, wakacje i wogóle czas wolny od zajęć?
29. Czy używa sportów i jakich?
30. Czy poza szkołą uczy się gimnastyki?

Kwestjonarjusz dla uczniów klas wyższych.

I.

1. W której klasie jest uczen?
2. Czy zmieniał kiedy szkołę i—jeżeli tak—to wiele razy i dlaczego?
3. Dla czego wstąpił do tej szkoły, a nie innej?
4. Co myśli robić po skończeniu szkoły?
5. Czy lubi szkołę? Jakie dostrzega w niej zalety i braki?
6. Czy zmieniłby co w programie szkolnym, gdyby to od niego zależało?

II.

1. Jakiego jest usposobienia (wesołego, zywego, spokojnego, ponurego i t. p.)?
2. Jaki ma charakter (łagodny, popędliwy, samowolny, uparty, uległy i t. p.).?
3. Czy unosi się gniewem i—jeżeli tak—czy często?
4. Jaki jest w pracy (powolny, prędki, sumienny, pilny, leniwy i t. p.)?
5. Czy w obejściu z otoczeniem jest grzeczny?
6. Czy grzeczny jest dla służby?

7. Jaki jest stosunek rodziców do ucznia (surowy, łagodny, wyrozumiały i t. p.)?
8. Jaki jest stosunek ucznia do rodziców (szczery, skryty, przyjazny, niechętny i t. p.)?
9. Czy opowiada w domu, co działo się w szkole?
10. Czy nie kłóci się w domu z rodzeństwem i w ogóle z otoczeniem?
11. Czy nie dokuczają mu koledzy w szkole?
12. Jeżeli mu dokuczają, to czym najbardziej?
13. Czy nie jest skłonny do bicia w chwilach gniewu?
14. Czy bywa w domu karany i—jeżeli tak—to w jaki sposób?
15. Czy lubi się bawić?
16. Jaką zabawę najbardziej lubi?
17. Czy nie kłamie?
18. Czy nie ma jakich nałogów, a jeżeli ma, to jakie?
19. Czy w ostatnich czasach zauważył w sobie jaką zmianę?
20. Czy modli się?
21. Czy chodzi do świątyni?
22. Jakiego jest wyznania?
23. Czy w domu zachowywane są jakie obrzędy religijne (np. posty, spowiedź i t. p.)?
24. Czy lubi czytać?
25. Wiele czasu codzień (przeciętnie) poświęca na czytanie?
26. Jakiej treści książki najbardziej lubi?
27. Wymienić tytuły książek, przeczytanych w ostatnim roku.
28. Czy otrzymuje do rąk pieniądze i—jeżeli tak—to w jakiej ilości?
29. Czy poza szkołą żyje z kolegami?
30. Czy bywa na jakich widowiskach i—jeżeli tak—to na jakich?

III.

1. Czy w szkole uważany jest za dobrego, czy za złego ucznia?
2. Czy chętnie się uczy?
3. Czy sumiennie odrabia lekcje?
4. Czy nauka trudno, czy łatwo mu przychodzi?
5. Wiele czasu codzień (przeciętnie) poświęca na przygotowanie się do lekcji?
6. Wiele czasu poświęca na przygotowanie lekcji w te dni, kiedy ma najwięcej pracy, i w te—kiedy najmniej?
7. Do jakiego przedmiotu musi najdłużej przygotowywać się i mianowicie jak długo (przeciętnie).
8. Na jaki przedmiot poświęca najmniej czasu i dlaczego?
9. Jaki przedmiot najbardziej lubi i jaki najmniej?
10. Jaki przedmiot jest dla ucznia najtrudniejszy i jaki najłatwiejszy?
11. Czy ma pomoc w nauce i jaką, czy też przygotowuje się sam?
12. Czy ma korepetytora i—jeżeli tak—to dla czego?
13. Czy zawsze rozumie wykład, czy nie i—jeżeli nie rozumie—to jakiego wykładu?
14. Czy uważa, że pobyt w szkole przynosi mu korzyść i przyczynia się do jego umysłowego rozwoju?
15. Czy poza szkołą pracuje specjalnie nad jakim przedmiotem i—jeżeli tak—to nad jakim i w jaki sposób?

IV.

1. Czy ma rodziców, czy tylko ojca lub matkę, czy nie ma wcale?

2. Czy mieszka przy rodzicach, czy przy krewnych, czy na stancji, przy kim?
3. Czy rodzice mieszkają w Warszawie?
4. Z ilu mieszkalnych pokojów składa się lokal?
5. Czy przy mieszkaniu niema warsztatu lub sklepu i—jeżeli są—to jakie?
6. Ile osób dorosłych i ile dzieci lokal ten zamieszkuje?
7. Ile osób sypia wraz z uczniem w jednym pokoju i czy uczeń śpi w łóżku sam jeden, czy z kimkolwiek?
8. Jak daleko mieszka od szkoły i —jeżeli daleko— czy do szkoły przychodzi, czy przyjeżdża?
9. Jak często kąpie się i gdzie?
10. Jak często zmienia bieliznę?
11. Czy na noc zmienia koszulę?
12. Czy zęby myje szczoteczką i proszkiem i w jakiej porze dnia?
13. Ile razy dziennie jada i czy zawsze głód ma czym zaspokoić?
14. Czy obiad jada z całą rodziną czy oddzielnie?
15. Czy nie pija podczas jedzenia wódki, piwa, czarnej kawy i t. p.?
16. Czy nie pali papierosów, a jeżeli tak — to od jak dawna (od której klasy) i w jakiej ilości?
17. Czy dolegliwość jaka fizyczna w zajęciach uczniowi nie przeszkadza i—jeżeli tak—to jak często (ból głowy, zębów i t. p.)?
18. Czy w razie choroby ma zapewnioną pomoc lekarską?
19. O której godzinie wieczorem kładzie się spać i o której rano wstaje?
20. Na jakich lekcjach najbardziej czuje się zmęczonym?

21. Czy ma jakie zarobkowe zajęcie, a jeżeli tak—to jokie i wiele godzin dziennie?
22. Czy daje jakie korepetycje i—jeżeli tak—to jakie i wiele godzin dziennie?
23. Gdzie i jak spędza święta, wakacje i wogóle czas wolny od zajęć?
24. Czy sypia w dzień i—jeżeli tak—to jak długo?
25. Jak prędko po powrocie ze szkoły zabiera się do odrabiania lekcji?
26. Czy po odrobieniu lekcji wieczorem jest zmęczony, czy nie?
27. Czy na 1-ej godzinie lekcji w szkole nie czuje się zmęczonym?
28. Po wielu godzinach pracy w szkole odczuwa wyraźne zmęczenie?
29. Czy używa sportów i jakich?
30. Czy uczy się gimnastyki?

Z LITERATURY.

Wilhelm Feldman. Wypisy z literatury polskiej czasów najnowszych (1864—1905). Uzupełnienie dziejów literatury. Wydawnictwo Arcta w Warszawie, Kraków, S. A. Krzyżanowski. Cena 1 rb, 80 kop.

Do niedawna zarówno we wszelkiego rodzaju wypisach szkolnych jak i w podręcznikach do nauki dziejów literatury, piśmiennictwo czasów najnowszych ulegało pewnemu ostracyzmowi. Wynikał on z dwu przyczyn: jednej natury zewnętrznej, drugiej zaś—natury wewnętrznej. Pierwszą przyczyną był stanowczy zakaz władz oświatowych traktowania w kursie szkolnym literatury po-mickiewiczowskiej (właściwie czytaj: i mickiewiczowskiej) i wynikające stąd wielkie trudności cenzuralne przy układaniu oraz wydawaniu wypisów. Druga przyczyna leżała w samym poglądzie wielu pedagogów i niektórych krytyków na sprawę wykładu historji literatury najnowszej. Zgadzano się wprawdzie ogólnie na to, by młodzieży szkolnej podawać dzieje piśmiennictwa naszego i umysłowości aż do przełomowego rokn 1863, ale co do późniejszych czasów dawały się często słyszeć zdania, że jeszcze nie zdobyliśmy się na ich syntezę, gdyż dla niej potrzeba perspektywy historycznej, określonego punktu widzenia, skali porównawczej i t. d. Czasami te głosy przypominały słowa poety o ucukrowanej fidze i uleżałym tytoniu, choć zasadniczo miały rację, bo nic równie trudnego, jak pisać dzieje niedalekiej przeszłości, a jeszcze gorzej — współczesności. Mimo to jednak wobec wczytywania się młodzieży w utwory najmłodszych pisarzy, wobec rozgłosu tych utworów, wypadało nieraz za-

jąć stanowisko historyka tam, gdzie, jak sądzone, nie można się jeszcze było zdobyć na objektywizm i krytycyzm. Przytym.,. szybko żyjemy w obecnych czasach; minął pozytywizm i już ma swoją historję, już rozpatrzony jest i zbadany w dziełach swych celniejszych przedstawicieli, minął modernizm, uświadomiono już sobie główne pierwiastki nowej sztuki: Kasprowicza, Żeromskiego i Wyspiańskiego, aż oto po olśniewającym błysku neo-romantyzmu nadchodzi coś jakby neo-pozytywizm—konieczność syntezy staje ciągle przed nami i zmuszeni jesteśmy ze stanowiska historycznego traktować hasła zaledwie niedawno przebrzmiałe. Co innego, czy można systematyczny wykład dziejów literatury od r. 1863 wprowadzić do programów szkolnych; na okres pozytywistyczny zgodzimy się może wszyscy, ale co do późniejszych—zapewne sprzeczalibyśmy się długo... i krótkość czasu stanęłaby na zawadzie, by wszystkim radom zadość uczynić.

Za to wkroczyły szeroką falą czasy ostatnie do wypisów szkolnych świeżo wydawanych—i dobrze, że tak się stało, bo: 1) młodzież kształci na tych wzorach swą wrażliwość artystyczną i urabia sobie styl, 2) szkoła w ten sposób nie pozostaje w tyle daleko za życiem. Systematycznych jednakże wypisów z literatury najnowszej dotąd nie było; pierwszą taką próbę podjął p. W. Feldman, dając nam książkę o 700 stronicach większego formatu, bardzo starannie, bo na dobrym papierze i dobrym drukiem wydaną; czy również dobrze ułożoną? zobaczymy.

W przedmowie autor zaznacza trudności swego zadania: „Utwory, reprezentujące pewne typowe ideje, niezawsze są też typowemi ze stanowiska artyzmu. Trudność tę starałem się pokonać, zwracając przedewszystkim uwagę na najwybitniejsze indywidualności literackie i dając im przemawiać utworami, charakteryzującemi, o ile możności, typowo ich własną duszę i drogi jej rozwoju...“

To bardzo wiele! scharakteryzować duszę pisarza, t. j. jego sposób myślenia, odczuwania, zmierzyć jego horyzont pojęciowy za pomocą i na podstawie kilku wyjątków z dzieł autora — niezmiernie trudno, choć czasem udać się to może, gdy idzie np. o Wyspiańskiego lub Żeromskiego, którzy tak wyraźnie się odcinają od innych; ale przedstawić drogi rozwoju tej duszy!? — na to potrze-

ba całości dzieł i życia twórcy, w wypisach zaś nawet tego sobie obiecywać nie można. Zresztą sam p. Feldman mówi nieco dalej: „należy wymagać gruntownego poznania autorów, którzy nazwisko swoje w literaturze zapisali w sposób istotnie trwały. Poznanie to nawet na ławie szkolnej powinno obejmować .. całości pewnych dzieł; inaczej nie można wyrobić sobie zdania o formie i duchu. Tylko z konieczności podawałem też wyjątki, jak najrzadziej zaś streszczenia“ (nawiasem mówiąc, nie wiemy, o których tu streszczeniach autor wzmiankuje, gdyż nie dopatrzyliśmy się ani jednego; co zresztą wychodzi na korzyść książce).

Wypisy podzielone są na dwie części: pierwsza zawiera okres pozytywistyczny, druga — późniejszy; każda poprzedzona jest wstępem, stanowiącym rodzaj krótkiej charakterystyki okresu, oraz przegląd jego literatury — z konieczności co prawda pobieżny lecz niestety często nierówny i niedokładny, Są tam również pewne niedomówienia, które pożytecznie byłoby wyjaśnić. Tak np. „wielcy poeci... szczyty swej twórczości artystycznej uwieńczyli niebotycznemi wieżami rodzimej filozofji romantycznej...“ „Rodzima filozofja romantyczna“... termin to dosyć luźny i nie wiemy na pewno, co autor pod nim rozumie: czy filozofję Hoene-Wrońskiego, nie bardzo z pochodzenia swego heglowskiego rodzimą, czy towianizm Mickiewicza—o ileby ten na miano filozofji mógł zasługiwać, czy też myśli Trentowskiego i Cieszkowskiego, będące zastosowaniem pomysłów filozoficznych, przeważnie niemieckich, do szlachetnych marzeń o szczęściu ojczyzny? Wogóle nietylko młodzież nasza, ale nawet inteligientny ogół słabe ma pojęcie o przebiegu myśli polskiej w w. XIX i dlatego strzec się trzeba nieścisłości, gdy mowa o tej kwestji: łatwo ją jeszcze gorzej zaciemnić.

Pisze dalej szanowny autor: „Okres w literaturze jest uwarunkowany odrębnym jej stylem. Miał go klasycyzm, miał go romantyzm, podobnie posiada go dwudziestopięciolecie po upadku powstania...“ Oczekujemy zatym scharakteryzowania odrębności owego stylu, tymczasem p. F. mówi o „czujnej myśli analitycznej“, o sztywności rozumowania, o zniknięciu „świata czarów fantastycznych“, o „dążeniu do prawdy“ i t. d., jednym słowem o tym, co właściwie stanowi treść danego kierunku, nie zaś formę,

w jakiej się ten kierunek objawia. Okazuje się, że i tu nie wiemy, w jakim znaczeniu mamy brać wyraz „styl.“

Przegląd literatury polskiej od r. 1890, poprzedzający drugą część „Wypisów“, próbuje scharakteryzować ten jeszcze nie skończony okres bujnego rozkwitu twórczości artystycznej. W bardzo zwięzłym, bo w trzech stronicach zawartym, szkicu możnaby jednak postawić pewne wytyczne, wobec różnorodnych zjawisk literackich, tego jednak p. Feldman nie uczynił i tym się pewnie tłumaczy np. umieszczenie nazwiska G. Daniłowskiego w jednym szeregu ze Stefanem Żeromskim i W. Sieroszewskim; p. F. podkreśla wprawdzie u tych autorów wspólność uczucia miłości dla wydziedziczonych, ale to miara wyłącznie społeczna, nie artystyczna, a ta ostatnia jest niezbędną przy klasyfikowaniu dzieł sztuki. Wogóle czytelnik, nie znający literatury ostatniej doby i nie mający o niej wyrobionego sądu—a dla takich właśnie „Wypisy“ są przeznaczone—mógłby mieć po przeczytaniu obydwuch wstępów najfałszywsze pojęcie o względnej wartości wielu utworów.

Trudne to zadanie układać wypisy; niemałym też szkopułem jest dyspozycja wybranego materjału. P. F. zdaje się w pierwszej części trzymać mniej więcej takiego planu: najpierw idą przedstawiciele szkoły stańczykowskiej; potym (czyżby przez poszanowanie chronologji?) prawdziwy artysta, czciciel piękna — Faleński, dziwnie wyglądający między stańczykami a społecznikami, znacznie bliższy naszej epoce niż współczesnym sobie, obok niego Asnyk, a dalej tak zwana „proza powieściowa“, którą przerywa M. Konopnicka, wreszcie dramat (komedja Pan Damazy), nakoniec krytyka i historja. Mamy tu pomieszane dwie zasady klasyfikacyjne: jedną — wspólnoty ideowej, drugą — różnic formalnych; stąd plan tej części „Wypisów“ szwankuje pod względem przejrzystości; lepiej pod tym względem przedstawia się część druga... może szczęśliwym zbiegiem okoliczności.

Co do wyboru utworów, rzecz to przedewszystkim uznania osobistego, ale nie wadzi zwrócić uwagę na pewne dość silne, nawet zbyt widoczne nierówności w traktowaniu pisarzy i ich dzieł. Tak np. dla St, Tarnowskiego p. Feldman uznał za właściwe przytoczyć jego przemówienie przy imatrykulacji uczniów uniwersytetu d. 7-go

grudnia 1886 r. chyba umyślnie, by wykazać brak polotu i jakąś dziwną szarość myśli tego człowieka, który jednakże potrafił niekiedy się zdobywać na głębsze akcenty... Utwory Andrzeja Niemojewskiego zajmują dziewięć stronic druku, gdy Wł. Reymonta np. tylko siedm, Kasprowicza—jedenaście, Sieroszewskiego zaś pięć... I chociaż nacechowane bardzo szlachetną tendencją społeczną, są jednakże przytoczone wiersze Niemojewskiego często tylko rymowaną prozą, dziwnie odbijającą swym skocznym rytmem od tragizmu treści. Gdyby szło o ich wartość moralną, zapewne, należałoby je postawić bardzo wysoko, ale niestety, wartość ich artystyczna wcale tej wyżyny nie sięga... Antoni Lange, chłodny parnasista, wytworny rymotwórca wcale nie daje nam się poznać takim z kart „Wypisów"; gdy zaś idzie o Daniłowskiego, to coprawda, „Pociąg" charakteryzuje sposób myślenia i odczuwania autora, ale znajdują się wśród jego prac rzeczy niemniej charakterystyczne daleko piękniejsze i mniej tchnące dydaktyzmem. W dziale zaś krytyki literackiej szereg nazwisk dałby się godnie powiększyć przez nazwisko np. B. Chlebowskiego (choćby studjum o „Jerozolimie Wyzwolonej"). Zresztą pod tym względem jak i pod wieloma innemi autor „Wypisów" musi mieć pozostawioną sobie wolność wyboru, byle jego stanowisko krytyka było jasno określone i punkt widzenia stały i wyraźnie przez niego samego zaznaczony. Korekta książki w paru miejscach pozostawia do życzenia, zwłaszcza w dramacie Faleńskiego „Althea". Rozmowę Empuzy i Althei wydrukowano jako słowa jednej i tej samej osoby, stąd ktoby dramatu nie znał, byłby w wielkim kłopocie. Inne usterki korektorskie mniej się rzucają w oczy.

A teraz zastanówmy się, czy „Wypisy" p. Feldmana nadają się do szkoły. Zawierają wiele pięknych rzeczy, więc tak... ale w której klasie mogą być użyte jako podręcznik? Dla czwartej są za trudne, klasy: 5-ta i 6-ta muszą choć w najogólniejszych zarysach poznać literaturę czasów ubiegłych, klasa zaś 7-ma, ostatnia, nie powinna się zadowolnić wyjątkami zamiast dzieł całkowitych. Taż sama uwaga tyczy się inteligientnego samouka: najlepsze wypisy nie zastąpią całości utworu, nie dadzą poznać autora, nie wystarczą chęci czytelnika... Czy więc książka jest bezpożyteczna? Przeciwnie: mogłaby być pożyteczna

i bardzo piękna, mimo swych nierówności, gdyby — powiedzmy to szczerze—była sumiennie opracowana. Dana do ręki uczniowi lub samoukowi, nie jako podręcznik, lecz jako książka do czytania—dałaby mu sporo przyjemnycb wrażeń i zachęciłaby do czytania, a to już bardzo wiele; dla człowieka zaś literacko wykształconego byłaby szeregiem miłych wspomnień. Dobre wypisy to jakby gablotka z drogiemi kamieniami: szkoda że trafiają się wśród nich i pospolite kamienie, prawda, pożyteczne, ale nie piękne, ani za takie mogące być podawane. Wogóle brak miary artystycznej, nie uwzględnianie jej niekiedy nawet tam, gdzie możnaby ją stosować, pośpiech w wykonaniu oraz wadliwy czasami język ujemnie cechują pracę p. Feldmana. A szkoda!

H. Willman-Grabowska.

Kazimierz Króliński i Józef Lubczyński. Nauka o rzeczach. Część I. Co wykonała ręka ludzka? Lwów. Nakładem Altenberga 1909.

W przedmowie autorowie zapowiadają, że książka ma „przedewszystkim ułatwić wychowawcy pracę około rozwoju umysłowego wychowańca, a w szczególności pracę w kierunku „spostrzegania; książka ułatwi pracę nietylko rodzicom, nauczycielom domowym i t. p., i w ogródku freblowskim i w szkole ludowej cenne oddać „może usługi“, wreszcie „ułatwi znakomicie naukę języków obcych.“

Wobec tak poważnych i różnostronnych, jakkolwiek dziwacznie sformułowanych zadań, z ciekawością i pewną obawą zabieraliśmy się do oceny, a po sumiennym zaznajomieniu się z treścią i formą książki stwierdzić musimy, że obawy nasze były uzasadnione, że mamy do czynienia z utworem chybionym. Nadaremnie szukalibyśmy wyraźnej nici przewodniej w chaosie bezładnie nagromadzonego różnorodnego materjału, niema ani planu w układzie, ani ścisłości i dokładności w objaśnieniach i rozumowaniu, ani nawet zalet stylu. Trudno doprawdy odgadnąć, czym się autorowie kierowali w doborze tematów i obrazów; dlaczego np. „kantor kupiecki“ znajduje się tuż obok „komunikacji wodnej“, dlaczego w „podróży na lądzie“ na pierwszym miejscu widzimy samochód, a pó-

źniej dopiero powóz, dlaczego śród „najdonioślejszych wynalazków“ uwzględniono te tylko, które zawdzięczamy fizyce, dlaczego na tablicy „zabawek“ są rzeczy przeważnie drogie i złożone, niema zaś zabawek prostych, znanych wszystkim dzieciom. Na tablicy zatytułowanej „Ulica“ znajdują się obrazki katedry Marjackiej, fabryki, kamienicy i domu handlowego (właściwie domu, w którym są sklepy), tymczasem zazwyczaj ulicą nazywamy drogę pomiędzy dwoma szeregami domów, chat lub drzew i z wyrazem tym kojarzymy wyobrażenie ruchu pieszego i konnego. Całość objęta została tytułem: Co wykonała ręka ludzka? tytuł ten jest nieodpowiedni conajmniej dla rozdziału o najdonioślejszych wynalazkach, gdzie *myśli* ludzkiej bodaj się pierwszeństwo przed *ręką* należało.

Mniejsza jednak o tematy wybrane; chodzi przedewszystkim o ich opracowanie, którego także nie nazwiemy zadawalniającym. Nauka o rzeczach ma rozwijać spostrzegawczość wychowanków, zdaje mi się wszakże, że drobiazgowe wyliczanie i rozpamiętywanie najpodrzędniejszych cech przedmiotów bynajmniej do celu nie prowadzi, przeciwnie znuży tylko i znudzi przeciętnie inteligientne dziecko i podszepnie mu chęć corychlejszego powrotu od nauki do zabawy. Nie umielibyśmy też powiedzieć, w jakim wieku dzieci mogłyby kerzystać z omawianej książki; poziom jej jest ogromnie nierówny; waha się pomiędzy 4 i 12 laty, są tu objaśnienia i pytania zbyt naiwne dla najmłodszych dzieci np. Czy bezpiecznie podłazić pod nogi koniowi? Czy wolno bawić się brzytwą? Dlaczego nie świecimy (!) lampy w dzień? Czy obraz widziany w lustrze da się uchwycić rękami? Koń pasie się na łące t. j. chwyta zębami i gryzie rosnącą trawę. Człowiek stawia kroki czyli chodzi na dwu nogach. Pewną odmianę pytań naiwnych, zaliczylibyśmy do działu zagadek, trudno bowiem odrazu odgadnąć, o co tu chodzi. Np. Dlaczego filiżanka stoi na talerzyku? Kiedy pijemy wodę? Co dodajemy czasem do wody? Czy to obrazek żywego konia? Czy wszyscy ludzie w kościele siedzą? Co znajduje się w tyle (!) domu? i t. d. A obok takich pytań inne, na które mogłyby odpowiadać dzieci starsze, mające po za sobą parę lat systematycznej nauki. Np. Dlaczego kamień spada? Dlaczego wino jest kwaśne? (przebyło fermentację). Czym jest

błyskawica? (elektrycznością). Iskra elektryczna przeskakuje na ziemię i to zjawisko nazywamy piorunem. Czym się różni parowiec śrubowy od kołowego? i t. d. Przypuśćmy, że tego rodzaju pytania mogą przynieść pewien pożytek wtedy, gdy wychowańcy zastosują je do zdobytego już uprzednio zasobu podstawowych ścisłych wiadomości; w przeciwnym jednak razie zgrabne formułowanie w paru słowach objaśnień kwestji najzawilszych, nadając im pozorną prostotę i łatwość, przyzwyczaja uczniów do płytkości, blagi, do posługiwania się nawpół zrozumiałemi terminami. Co gorsza, że i same wiadomości, zawarte w książce omawianej, nie grzeszą ścisłością, wymagają sprostowania, uzupełniania, czasem zupełnie niezgodne są z prawdą. I tak np. nie można powiedzieć że „każdy kto pierwszy raz jedzie morzem, *musi* przebyć chorobę morską, polegającą na mdłości i wymiotach“ albo że „tak ślicznej rzeźby w drzewie jak ołtarz Wita Stwosza *niema na całym świecie.* Nie można twierdzić; że słońce jest *gorejącą* kulą“, że „im więcej ciało wydaje drgnień na sekundę tym głos jego jest *delikatniejszy*“, że „szereg tonów zgodnych ze sobą a dla ucha przyjemnych nazywamy dźwiękiem“. że „promienie światła są *widzialne*; że celem orania jest wydobycie na wierzch świeżej ziemi, odwrócenie na spód ziemi zwietrzałej zapełnionej korzonkami roślin *i* traw.

Zdaniem autora „uczeni przekonali się, że drobnoustroje znajdują się nietylko w mętnej wodzie, ale i w powietrzu, a *przedewszystkim* na naszym ciele, *nawet* w ustach; bakterje dostają się z powietrzem lub pokarmem *do krwi* zdrowej osoby i wywołują chorobę u niej.“ „Za pomocą teleskopu przekonali się, że na księżycu niema ani roślin, ani zwierząt, ani nawet wody, są tylko góry i równiny pozostałe po wyschnięciu mórz.“

Przygoda chłopczyka, który wszedł do piwnicy ze świecą i przybliżywszy płomień do uszkodzonej rury gazowej, wywołał wybuch, również jest niedokładnie opisaną, gdyż wybuch nastąpić musiał w chwili, gdy chłopiec wszedł do piwnicy, nie potrzeba było aż zbliżać płomienia do rury. Albo takie np. ścisłe określenie litra „Gdyby pudełko, którego długość i wysokość wynosi po 1 dm. było zrobione z blachy i szczelnie na krawędziach spojone, to *wlazłoby* (sic!) *się* w nie jeden litr wody. Nie

mnożąc zbytnio przykładów, przytoczymy jeszcze ustęp z rozdziału o wsi, który bardzo dosadnie charakteryzuje płytkość i pobieżność, z jaką autorowie załatwiają się z poważnemi bądź co bądź kwestjami. „Włościanie nie są bardzo zamożni i nie w każdej chacie znajduje się zegar.“ Nie wszystkie dzieci korzystają z nauki; dlaczego? (brak czasu, ciemnota ludu). Poniżej na obrazku widzisz domek murowany piętrowy, obok wysoki murowany parkan i brama wjazdowa. To dworek wiejski zapewne. W każdej prawie wiosce znajduje się dwór. Mieszka w nim człowiek zamożniejszy niż wieśniak. Nazywają go dziedzicem albo właścicielem dóbr. Właścicielami dóbr jest przeważnie szlachta. Dobra obejmują mniej więcej tyle pól, łąk i lasów, ile wszyscy włościanie w całej wsi posiadają. Dawniej szlachta miała rozległe przywileje. Broniła ona kraju przed wrogami, a włościanie za to uprawiali jej łany, Obecnie jest inaczej. We wszystkich państwach każdy zdolny (?) mężczyzna musi służyć w wojsku. A ty chciałbyś być żołnierzem?“ Pomijając że cały opis nie wyjaśni dzieciom, czym są właściwie, dziedzice, szlachta i t. d., samo oświetlenie przedmiotu jest niewłaściwe z punktu widzenia zarówno społecznego jak i pedagogicznego. Ze stanowiska pedagogji zakwestjonować również należy takie pytanie: Dlaczego mama zamyka szatę? Ktoby się po lekcji położył odpocząć na kanapce? Czym się różni lampa kuchenna od pokojowej?

Wszystkie powyższe zarzuty, dotyczące treści książki, z przykrością uzupełniamy zarzutami natury językowej. Wykład jest naogół niejasny, budowa zdań nie zawsze poprawna, wyrazy niewłaściwie używane (np. którzy wielokrotnie zamiast jacy), pełno terminów cudacznych. Oto przykłady: Jeździec na rowerze nazywa się cyklistą. Czym ubrany pajac? Śruba *do klejenia* (zapewne używana do przytrzymywania sklejonych części). Słońce *oświeca* ziemię. Obiadasz, śniadasz. Ustnik (munsztuk). imadło (rękojeść). Młyn wiatrowy (wiatrak). Podstawa (spodek). Tamburica (tamburino). Pługstor (poganiacz). Werk zegarka. Obnoże (dolna część stołu).

Z tego, cośmy o Nauce o rzeczach powiedzieli, wypada, że wbrew mniemaniu autorów nie może ona ułatwić rodzicom i nauczycielom pracy około rozwoju umysłowego wychowańców, nie rozwinie w nich spostrzegawczości, po-

zostaje więc tylko najskromniejsze z zamierzeń: ułatwianie nauki języków obcych, w którym istotnie książka może być pomocną, dzięki swym licznym, ładnym obrazkom.

M. Kalinowska.

Dzieła pedagogiczne w językach obcych.

Rouma. Remarques à propos de l'éducation des enfants anormaux. Paryż, 1907.

Ogólna zasada wychowania dzieci słabo rozwiniętych polega, według Rouma, zasłużonego pedagoga belgijskiego, na rozwoju inteligiencji drogą działania na drogi sensoryczne t. j. czuciowe ustroju psychicznego. Ważniejszym jest kształcenie *uwagi, niż pamięci.* Okazuje się bowiem, że pamięć wcale się nie wyrabia przez ćwiczenie zdolności przechowywania (retentivité), przeciwnie zbytnie obarczanie władz utrwalających (pamiętania) właśnie pamięć osłabia. Ważniejszą dla rozwoju jest pamięć zdobywania postrzeżeń, — co właściwie jest prawie identyczne z uwagą.

Zwłaszcza należy kłaść nacisk na konieczność ruchu, który służy za podnietę ośrodków mózgowych sensytywnych, a nawet psychicznych. Że ruch jest ściśle związany z psychizmem, dowodzi tego praktyka zakładów psychjatrycznych, gdzie się stale widzi, że najbardziej podnieconego chorego umysłowego uspakaja odrazu proste położenie go do łóżka. To też reakcja motoryczna i sensytywna służy w szkole Rouma'a za podstawę do rozwoju intelektualnego dzieci upośledzonych.

Rozwijanie zmysłów. Przez rozwój postrzeżeń zmysłowych doprowadza się dzieci do stopniowego rozróżniania najbardziej subtelnych różnic i podobieństw i tą drogą wpływa się na udoskonalenie sądów i wniosków,— słowem inteligencji. Więc dla ćwiczeń zmysłu wzrokowego dzieci naklejają na karton sylwetki różnych przedmiotów i potym dopasowują do miejsc naklejonych podobne sylwetki wycięte oddzielnie. Daje się im np. obrazek, przedstawiający jakąś scenę, pocięty na 4 — 8 części i poleca się je złożyć, aby całość obrazka powróciła. Przedstawia się próbki materji i papierów kolorowych, po dwie jednakowe—dzieci odszukują podobne i identyczne. Daje się przedmioty różnej wielkości do rozklasyfikowania według

wielkości. Dla kształcenia zmysłu chromatycznego dzieci klasyfikują perły, materje kolorowe, grają w domino chromatyczne, ubierają lalki w sukienki różnych kolorów, kopjują farbami obrazki i t. d. W celu ćwiczenia zmysłu słuchowego dzieci z oczami zawiązanemi poznają po dźwięku materjał przedmiotów, np. monet, drzewa, szkła, kartonu, określają, skąd idzie dany głos i w jakim kierunku się posuwa, powtarzają melodje piosenki i t. d. Podobnie ćwiczy się zmysł dotykowy przez dobieranie materjałów na podstawie wrażeń dotykowych przez poznawanie przedmiotów, i odrysowanie ich sylwetek, po przedwstępnym dotykowym zbadaniu konturu. Podobne zajęcia dotyczą innych zmysłów (stereognystycznego, zmysłu zapachu, smaku). Zajęcia te, jak widać z powyższego, są właściwie zabawą i właśnie układ ich powinien sprzyjać jak największemu zainteresowaniu się ku nim ze strony dzieci.

Kształcenie uwagi. Zdaniem Sollier'a, jest to najważniejsza władza (jeśli wogóle możemy w psychologji mówić o władzach) umysłu ludzkiego i na tej zdolności opiera on swoją klasyfikację dzieci nienormalnych — oraz uważa za najbardziej zasadniczą część ich kształcenia właśnie kształcenie uwagi. Właściwie ćwiczenia zmysłów, podane powyżej, są też ćwiczeniem uwagi, ale to nie wystarcza.

Rouma w swej szkole używa specjalnych ku temu przeznaczonych gier i zabaw, które z jednej strony są bardzo pocieszne dla dzieci, z drugiej—kształcące. Np. *gra w naśladowanie* polega na imitowaniu pewnych ruchów, głosów ptasich, śpiewów. Gra w *porównywanie:* daje się np. rysunki dwuch piesków—jeden o uszach spuszczonych, drngi o podniesionych—dzieci zaznaczają różnicę.

Gra spostrzegawczości: przedstawia się dwa przedmioty, np, piłkę i młotek. Każde dziecko rysuje je na papierze. Na dany znak („dormez!“) dzieci zamykają oczy i po otwarciu szybko rysują przedmiot, który znikł. Potym się stopniowo powiększa liczbę przedmiotów i za każdym razem notuje, kto przegrał, a kto wygrał (maximum przedmiotów). *Gra w człowieczka* — Nauczyciel rysuje schematycznie człowioczka, potym chowa go i dodaje mu nos, oko, ucho etc., za każdym razem dziecko określa rysunkiem, co przybyło. Gra ta nabiera ogromnej wesołości, gdy rysować np. jakieś komiczne zdarzenie (np. człowiek łapie

ryby, stopniowo dodawać wędkę, haczyk—wreszcie kamasz, wyciągnięty z wody etc.).

Wogóle na poczesnym miejscu w szkole tej stoi *rysunek* (zrazu kopjowanie przedmiotów, potym pobudza się kompozycję twórczą) oraz *prace ręczne*, np. wyroby z papieru, kartonu, drzewa. Najbardziej ulubioną rozrywką dla dzieci w szkole Rouma'a jest modelowanie z gliny. Nauka arytmetyki ma charakter konkretny, dzieci mierzą, ważą, sprzedają, liczą monety, grają w domino i wogóle posługują się przy liczeniu kulkami lub numerowanemi kostkami.

Inne gry specjalne: współzawodnictwo dzieci—kto postawi w kącie klasy wyższą wieżę z drobnych beleczek? Po ukończeniu zaś, kto prędzej uporządkuje beleczki wprost do puszek?

Gimnastykę stosuje się tu eurytmiczną, połączoną z muzyką. Prócz gimnastyki metodycznej są oczywiście gry na świeżym powietrzu, prace w ogrodzie (każda grupa dzieci ma swoją grządkę) i t. d.

Widzimy więc, że dozór i rozwijanie dzieci umysłowo i nerwowo upośledzonych wymaga wielkich wysiłków i specjalnych zdolności ze strony wychowawców. Zasadą bowiem nauczania dzieci powinno być: „im bardziej niedostateczne są fizyczne i psychiczne właściwości wychowańca, tym pomyślniejszemi i doskonalszemi powinny być metody jego nauczania.“

Dr. T. Jaroszyński.

Dr. Fr. Foerster. Lebenskunde.

Do młodzieży zwraca się autor w swym dziele: Nauka życia. Jest to szereg biesiad o kwestjach, zaczerpniętych z życia dzieci i młodzieży, a słuchaczami, krytykami i działaczami jednocześnie jest ta sama młodzież. W tych rozmowach jest prawda i wdzięk, analiza, ściśle przeprowadzone konsekwencje, bez tendencji moralizowania.

W przedmowie książki autor mówi, że wielką jest siła woli i miłości, ale te moce są często nieprodukcyjne, uśpione są niejako w głębi nas, bo są nierozwijane, nie ćwiczone w zewnętrznych przejawach życiowych.

Należy więc poznać te siły własne, rozwinąć je, poczynić odkrycia w nieznanych ciemnych zaułkach swego

ducha. Pomyślcie, wy możecie być Stanleyami, mówi mistrz do młodzieży, wy możecie odkryć nową, nieznaną krainę— wspaniałomyślności. Arcydzieła w dziedzinie sztuki nie każdy z was tworzyć może, lecz życie codzienne nastręcza nam często sposobność być genjuszami. Bo czyż nie będzie arcydziełem siły ducha, nie dać się unieść fali gniewu, a zapanowawszy nad władzami instynktu, dać możność duchowi być panem we własnym domu? I nietylko przed gienjuszem w potędze panowania nad złemi siłami własnemi schylimy czoła.

Serdecznie autor przemawia na temat oschłości i chłodu w stosunkach domowych i koleżeńskich. Należy pielęgnować sztukę uprzejmości i umiejętności wypowiedzenia swych uczuć w chwili odpowiedniej, gdyż słowo serdeczne zagrzewa do czynu, rozjaśnia mroki, których tak dużo na ziemi.

Rozwijając myśl panowania nad sobą, profesor Foerster staje na stanowisku przyrodniczym. Prawo mimetyzmu w przyrodzie odpowiada umiejętności dostosowania się wzajemnego w sferze stosunków ludzkich. Sympatji u ludzi, a co główniejsza może, uznania ten nie zdobędzie, kto nie umie liczyć się z prawami innych.

W jednej rozmowie poruszona jest kwestja pochodzenia człowieka od małpy, kwestja, która dzieci ogromnie przejmuje (niektóre czują się upokorzone). Człowiek dzięki powolnemu ustawicznemu przezwyciężaniu materji przez ducha, odsuwa się coraz bardziej od swego prototypu, co pięknie potwierdzone jest w sztuce greckiej, w rzeźbach późniejszych widoczny jest stopniowy rozwój czoła, kosztem zmniejszenia szczęk.

Zboczenia fizyczne, usterki w charakterze i złe nałogi nie powinny nas martwić lub upokarzać, gdyż właśnie dzięki walce z niemi zdobywamy siły duchowe. Demostenes został sławny, może głównie wskutek tego, że musiał wiele pracy zużyć, aby usunąć braki fizyczne; również posiadacz słabych nerwów ma warunki podatne, aby wyrobić w sobie moc wytrwałości i odporności, bo musi wciąż odpierać wybuchy napół chorych nerwów, a pamiętać wszak o tym trzeba, że pierwszy akt silnej woli ułatwia pracę następnym.

Ładne jest porównanie przetwórczej pracy ziemi z taką duszy ludzkiej. Brzydkie nawozy i soki ziemne wzno-

szą piękny kwiat, a dusza dziewczęcia zdolną jest również przykre, nieestetyczne rzeczy zewnętrzne mocą sił własnych przemienić na kwiat dziewczęcy, ten urok, który bije zawsze od natur głębszych, od dusz subtelnych. O tym, że wewnętrzne ja człowieka odbija się w jego twarzy, ruchach i postępowaniu, o odbiciu na zewnątrz wartości wewnętrznej mówi dużo i przekonywająco profesor Foerster w rozprawce „O nałogach.“ Przykłady te są potwierdzeniem idei przewodniej znakomitego pedagoga i myśliciela, że głównym zadaniem wychowawców jest nauczyć młodzież samowychowywania (Selbsterziehung), my uświadamiamy młodzież, że wyrobienie w sobie człowieka jest jej celem a ona w głównej mierze sama tę pracę prowadzić potrafi i powinna. (Prof, Foerster prowadził etyczne rozmowy z dziećmi w wieku od 11—15 lat).

Bardzo powoli lecz ciągle trwa praca wewnętrzna nad budową świata wewnętrznego; z drobnych nałogów, jakby z cegiełek, spajanych cementem charakteru, powstaje nasz dom, upiększony witrażami—myślami, jak budowa gotycka, wyniosła, strzelista. Jak dobrze mieszkać w takim gmachu, jak dobrze czują się i inni, wprowadzeni doń. Więc warto budować taki gmach, swój własny świat!

Walentyna Strumf.

KRONIKA.

Z żałobnej karty.

W styczniu r. b. zmarła w Kielcach ś. p. Florentyna Glixelli, jedna z niestrudzonych pracowniczek na niwie pedagogicznej, dzielna obywatelka kraju. Przez całe życie szła wytrwale na drodze przez siebie obranej cicho, bez sławy, rozgłosu. To też ogół nasz nie wie nawet, iż przez śmierć Florentyny Glixelli stracił jednostkę wyjątkową.

Ś. p. Glixelli urodziła się w Kielcach 1837 r. Ojciec jej, sędzia trybunału, umarł wcześnie, pozostawiając pięcioro drobnej dziatwy. Trudne warunki materjalne zmusiły ś. p. Florentynę do wczesnego wstąpienia na drogę pracy zarobkowej. Obdarzona wielką inteligiencją, wyjątkowemi zdolnościami zabrała się z całym zapałem do pracy nad sobą, by móc poświęcić się umiłowanemu przez siebie zawodowi nauczycielskiemu.

W r. 1853 zdaje egzamin nauczycielski i zaraz wyrusza w świat jako nauczycielka domowa, Parę lat przebyła w rodzinach obywatelskich, wszędzie kochana i ceniona za swój szlachetny charakter i gruntowną wiedzę. Nadwątlone zdrowie zmusiło ją do powrotu do domu. Pozostawszy w Kielcach, urządziła u siebie komplety, na które zapisało się bardzo wiele uczennic. Ukryta pensja nie mogła się długo utrzymać w ukryciu. W r. 1874 otrzymała ś. p. Glixelli pozwolenie na szkołę jednoklasową. Z każdym rokiem przybywała nowa klasa. W 1882 r. funkcjonowało już 6 klas.

Pensja Florentyny Glixelli, prowadzona wprost doskonale, cieszyła się ogromnym powodzeniem, większym niż

gimnazjum żeńskie. Podniosły, obywatelski w najszerszym słowa znaczeniu kierunek pensji różnił się naturalnie od kierunku w gimnazjum. Rezultatem tych różnic było zamknięcie klasy szóstej z rozporządzenia Apuchtina. Później corocznie obcinano jedną klasę, ścieśniając zakres pracy idejowej. Wreszcie pozostawiono wspaniałomyślnie klasę pierwszą, która ś. p. Glixelli zamknęła sama w 1896 r. Ale nie zeszła ona, mimo starganych sił pracą i walką, z placówki i uczyła jeszcze do r. 1906 do ostatka sił żywotnych.

Ś. p. Glixelli była wzorem przełożonej.

Łęczyła w sobie harmonijnie powagę, surowość z taką miękkością, że my wszystkie uczennice szanowałyśmy ją bardzo, a jeszcze więcej kochały. Stosunek między Nią a uczennicami był wyjątkowy. O tym uznaniu i miłości świadczył wymownie obchód jubileuszowy Jej pracy pedagogicznej w 1902 roku.

Na pensji tej, o zabarwieniu silnie postępowym, uczono nas dobrze, a co najważniejsza—wychowywano. Szlachetność, głębia myśli i uczuć biła wprost z naszej ukochanej przełożonej, której pracę oceniłyśmy należycie dopiero wtedy, kiedy stałyśmy się—w znacznej mierze dzięki Niej—ludźmi w pełni znaczenia tego pojęcia. Do słów moich serdecznej wdzięczności, głębokiego uznania i miłości, chcę jeszcze dorzucić, jako hołd słowa ś. p. profesora Bema. Wyjechawszy z Kielc, gdzie przez lat kilka uczył języka polskiego na pensji ś. p. Glixelli, był nauczycielem na pensjach warszawskich. Porównywał te zakłady naukowe, a tak się wyraził o pensji ś. p. Glixelli po zestawieniu jej z innemi zakładami naukowemi: „Tak, pani, teraz dopiero widzę jasno, jak wyjątkową była pensja p. Glixelli pod względem kierunku, nauki, ale nic dziwnego, bo ta kobieta to wyjątkowa przełożona."

Jedna z wielu wdzięcznych uczennic.

J. R.

Kwestjonarjusz w sprawie wychowania fizycznego.

Przed trzema laty redakcja „Ruchu" ogłosiła kwestjonarjusz w sprawie wychowania fizycznego, na który otrzymała tylko... 26 odpowiedzi. Obecnie, pragnąc na wy-

stawie częstochowskiej zobrazować stan kultury cielesnej w szkołach polskich, zwraca się powtórnie do kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych z prośbą o odpowiedzi na następujące pytania:

1. Nazwa i zakres sckoły.

2. Czy program szkoły obejmuje: gimnastykę, gry ruchowe, pływanie (kąpiele ciepłe i zimne, sporty, taniec, śpiew, pracę ręczną (slöjd, ogrodnictwo, rzemiosła) modelowanie, rysunek?

3. Ile czasu przeznacza się na te przedmioty? czy prowadzone są w godzinach planu, czy też poza planem?

4. Czy przedmioty są dla wszystkich obowiązkowe, czy też wolne? Czy pobieraną jest osobna za nie dopłata?

5. Czy korzystają z nich wychowańcy według klas, czy też w grupach bez względu na klasę?

6. Czy zabiegi powyższe stosowane są w szkole, czy też poza jej obrębem. Jak wielkie są pomieszczenia odnośne? (sale gimnastyczne, pracownie, sale do śpiewu, boiska, kąpiele i t. d.).

7. W jakie przyrządy zaopatrzona jest sala gimnastyczna? jakie przyrządy do gier szkoła posiada? jakie narzędzia używane są w pracowni?

8. Czy do gimnastyki używane jest ubranie i obuwie wyłączne? jakie?

9. Jaki system gimnastyki stosowany bywa w szkole (niemiecki, sokolski, szwedzki, szwajcarski, mustra, mięszany)?

10. Czy śpiew bywa prowadzony na jeden czy więcej głosów?

11. Czy wychowańcy tworzą stałe drużyny gier sportowych, np. nożnej, pięstówki i t. p.

12. Czy w zakresie niektórych zabiegów powyższych urządzane są zebrania, wycieczki, popisy i t. p,

13. Kto kieruje zabiegami odnośnemi: nauczyciel czy dozorca? jakie posiadają do tego przygotowanie? jakie kończyli szkoły i zakłady odnośne?

14. Czy kierownicy ci wynagradzani są wedle skali, przyjętej dla wszystkich nauczycieli szkoły, czy też innej?

15. Czy szkoła posiada lekarza? jaki jest udział jego w stosowaniu zabiegów powyższych? jakim jest wynagrodzenie lekarza? jak często lekarz bywać winien w szkole?

16. Czy czynione były badania co do używania przez wychowanków wyskoku i tytoniu? jakie badania te dały wyniki?

18. Czy w księgozbiorze szkolnym znajdują się dzieła i podręczniki, traktujące kulturę cielesną? Czy szkoła trzyma odnośne czasopisma i jakie? (wymienić tytuły).

19. Uwagi pytaniami powyższemi nie objęte.

Odpowiedzi nadsyłać należy do redakcji *Ruchu* (Wielka 11, m. 8) do końca kwietnia r. b. Życzymy serdecznie, aby tym razem ankieta dała lepsze wyniki, niż poprzednio!

Przyroda w pokoju.

Towarzystwo miłośników przyrody zorganizowało świeżo „sekcję przyrody w pokoju“, t. j. hodowli pokojowej, której celem jest udzielać wskazówek co do pielęgnowania roślin pokojowych, urządzania akwarjów i t. p. Zebrania tej sekcji odbywać się mają dwa razy miesięcznie przy współudziale członków, którzy mogą przybywać z dziećmi lub uczniami, dla których te pogadanki są już dostępne. Pierwsze takie zebranie odbyło się w Bagateli d. 30 marca r. b.

Wystawa „Sztuki w życiu dziecka“ w Wilnie.

Wileńskie Towarzystwo artystyczne otwiera w dniu 14 kwietnia r. b. wystawę „Sztuki w życiu dziecka“ w Wilnie, na której przedstawione będą nietylko rysunki, lecz i różne systemy nauczania rysunków, oraz dział muzyczny z koncertami dziecięcemi.

Zjazd polskich neurologów, psychjatrów i psychologów w Warszawie.

Powstała myśl urządzenia w Warszawie zjazdu neurologów, psychjatrów i psychologów polskich na jesieni roku 1909. Projektowany zjazd dzielić się będzie na dwie sekcje: neurologiczno-psychjatryczną i psychologiczną. Na zebraniach wspólnych dla obu sekcji będzie poruszoną spra-

wa metod badania w rzeczonych dziedzinach wiedzy, oraz ustalenie naukowej terminologji polskiej. W sekcji psychologicznej za tematy główne uznano *Badania inteligiencji* oraz *Psychologję zjawisk podświadomych*. Jest projekt, aby jedno posiedzenie tej sekcji poświęcić całkowicie psychologji wychowawczej, mającej podstawowe znaczenie dla pedagogiki. Obecnie czynią się starania u władz o legalizację i są pewne widoki że ta zostanie uzyskaną.

Odezwa lekarzy szkolnych.

Koło lekarzy szkolnych, istniejące przy Stowarzyszeniu lekarzy polskich, rozesłało do przełożonych wszystkich prywatnych polskich szkół średnich tak męskich, jak żeńskich następującą odezwę:

„Nadzwyczaj doniosłą rolę lekarza szkolnego na Zachodzie Europy oceniono oddawna. Ostatnie kongresy międzynarodowe w sprawie hygjeny szkolnej, które odbyły się w Norymberdze i Londynie, sprawę podniesienia hygjeny w szkołach uzależniają przedewszystkim od prawidłowej czynności lekarzy szkolnych. Jeżeli Zachód ze swą wyższą oświatą i kulturą tak wielką wagę przywiązuje do czynności lekarzy w szkole, to tymbardziej na tej sprawie zależeć powinno nam, u których kultura wogóle a hygjena w szczególności tak dalekie są jeszcze od pożądanego ideału. Do szerzenia zasad hygjeny w szkole i przez szkołę przed 100 z górą laty nawoływał u nas członek Komisji Edukacyjnej, Grzegorz Piramowicz, lecz słowa jego przez długie lata nie wywoływały należytego echa. I oto dziś dopiero coraz lepiej poczynamy rozumieć, że lekarz szkolny ma być sumieniem hygjenicznym szkoły, stając w obronie zdrowia dzieci i ich wychowawców, zapobiegając temu wszystkiemu, co na jakąkolwiek szkodę zdrowie ich narazićby mogło.

Przed dwoma laty przy Stowarzysceniu lekarzy polćkich w Warszawie utworzone zostało Koło lekzrzy szkolnych, które wzięło sobie za zadanie rozważanie na gruncie swojskim wszelkich spraw, stojących w związku z hygjeną szkolną, a więc zarówno sprawy hygjeny lokalów szkolnych, jak i hygjeny nauczania i hygjeny indywidual-

nej młodzieży szkolnej. Pragnąc zgrupować w sobie w myśl powyższego zadania wszystkich kolegów, pracujących na polu hygjeny szkolnej, Koło uprzejmie zapytuje Sz. P.:

1) Który z lekarzy, ewentualnie która z lekarek pełni w zakładzie Sz. P. obowiązki lekarza szkolnego, gdyż Koło chciałoby go zaprosić do współpracownictwa?

2) Gdyby zakład Sz. P. opieki lekarsko-hygjenicznej nie posiadał, to od kiedy ją utworzy i kogo z lekarzy zamierza w tym celu zaprosić.

Nadmieniamy przy sposobności, że Koło chętnie pośredniczyć może w sprawie wskazania tych lekarzy, którzy znani mu są ze swego interesowania się sprawami hygjeny szkolnej.

P. S. Odpowiedź prosimy nadsyłać pod adresem Stowarzyszenia lekarzy polskich: Widok 23."

Kronika zagraniczna.

A) Z ziem polskich.

Książnica pedagogiczna w Krakowie.

Kiedy profesorowie szkół średnich w Krakowie rozpoczęli pracę nad zreformowaniem szkoły średniej i zaczęli się rozglądać za dziełami pedagogicznemi, przyszli do smutnego przeświadczenia, że ani księgozbiory gimnazjalne, ani książnicapJagiellońska nie zdołają nawet najskromniejszych życzeń pracownika pedagogicznego zadowolić. Pomyślano i dotąd się myśli o stworzeniu książnicy pedagogicznej wspólnemi siłami wszystkich szkół i dodatkową zapomogą rządową. Zanim jednak taki ideał się ucieleśni, wiele czasu minie, a tymczasem potrzeba i jej odczuwanie ciągle wzrasta. Więc zastosowano środek najniezawodniejszy. Grono jednostek poczyniło składki i za ten grosz ofiarny kupiono już pewną liczbę książek i dzieł poważnych z zakresu pedagogiki. Przy tym jednak znowu smutne zrobiono doświadczenie: kto będzie czytał rozprawę angielską? Ten może lub tamten tylko. Więc dwuch, może trzech. I do francuskich niewielu jest przygotowanych. Po niemiecku każdy zdolen czytać. A zatym zawiśli jesteśmy w wychowaniu od studjów niemieckich. Książki są, ale ich autorowie-Niemcy, ich duch — niemiecki.

Mg.

Studentki Polki.

Studentki Polki na uniwersytetach we Lwowie i Krakowie stanowią więcej niż $^1/_3$ ogółu studentek w Austrji. W półroczu zimowym bieżącym było ich 371 w Krakowie (na medycynie 44 zwyczajne i 7 hosp-, na wydz. filozof. 129 zw., 112 nadz. i 79 hosp.): 356 we Lwowie — na med. 37 zw., na wydz. filoz. 132 zw., 155 nadzw. i 32 hosp. W porównaniu z stosunkami na innych uniwersytetach w Austrji, uderza duża ilość słuchaczek zwyczajnych i brak huspitantek na wydziale prawnym. (Muzeum I 3. s. 315).

Wystawa wyrobów warsztatów uczniowskich.

Wystawa wyrobów warsztatów uczniowskich, założonych we Lwowie jesienią 1908 roku dla uczniów szkół średnich, została otwartą 12. IV w Polskim Muzeum szkolnym we Lwowie.

Kongres pedagogiczny polski we Lwowie.

W dniu 4 i 5 lipca odbędzie się we Lwowie *kongres pedagogiczny*, którego program podajemy poniżej.

Pierwszy dzień obrad.

I. Posiedzenie plenarne rano:

a) Zagajenie.
b) Przemówienia gości.
c) Odczyt: Religijno-moralne wychowanie w Polsce, jako czynnik wychowania narodowego.
d) Podział na sekcje: 1) ogólno-oświatową, 2) wychowania fizycznego, 3) szkolnictwa ludowego i seminarjów nauczycielskich, 4) wychowania dziewcząt, 5) szkolnictwa średniego, 6) towarzystw oświatowych.

II. Po południu pierwszego dnia i drugiego dnia przed południem odbędą się posiedzenia sekcyjne.

1. Sekcja ogólno-oświatowa:

a) Zasady wychowania narodowego?
b) W jaki sposób mają dążyć wszystkie zabory do ujednostajnienia zasad wychowania narodowego?
c) Wzajemne wyzyskiwanie środków naukowych i wychowawczych poszczególnych zaborów.
d) O nauce historji polskiej w szkołach.
e) Zasady dydaktyki nowoczesnej a szkoła polska.

W referaty te mogą wejść również subreferaty, zgłoszone przez poszczególne Towarzystwa.

2. Sekcja wychowania fizycznego:

Odczyt: „Wychowanie fizyczne w duchu potrzeb narodowych“ rozpadnie się na trzy odrębne:

1) Hygjena szkolna i służba zdrowia.
2) Ćwiczenia cielesne ze względu na rozwój sił fizycznych, zgodnie z zasadami hygjenicznemi i fizjologicznemi.
3) Hygjena nauki szkolnej.

3. Sekcja szkolnictwa ludowego:

1) Typowość szkół ludowych i seminarjów nauczycielskich.
2) Reforma szkół wydziałowych i tworzenie szkół fachowych.
3) Krajoznawstwo w szkole.

4. Sekcja wychowania dziewcząt:

O wychowaniu dziewcząt z zastosowaniem do potrzeb dzisiejszych.

5. Sekcja szkolnictwa średniego:

1) Ruch reformatorski na polu szkolnictwa średniego.
2. Stan szkół średnich pod zaborem austryjackim.
3) O nauce historji w szkołach średnich ze szczególnym uwzględnieniem historji polskiej.
4) Czego żąda szkoła średnia od szkoły ludowej?
5) O zreformowanej szkole średniej.

6. Sekcja Towarzystw oświatowych.

Wspólna praca wszystkich Tow. oświatowych w kierunku pogłębienia oświaty ludowej.

Drugi dzień obrad.

III. Przed południem: Posiedzenia sekcji.
IV. Po południu: II. Posiedzenie plenarne, na którym zostaną przedstawione do uchwały wnioski sekcji, poczym nastąpi zakończenie Kongresu.

Dla wiadomości osób, pragnących wziąć udział w kongresie, podajemy, że referaty zgłaszać należy pod adresem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (Lwów ul. Friedrichów l. 10). Referat każdy ma zająć najwyżej pół godziny czasu. Treść referatu wraz z rezolucjami w objętości 50 wierszy druku ma być nadesłana Komitetowi najpóźniej do 15 maja r. b. i po wydrukowaniu rozesłana wszystkim uczestnikom kongresu. Uczestnicy zgłaszać mają swe przybycie na kongres najpóźniej do 20 czerwca, aby można im było wysłać wcześniej legitymacje, informacje i treść referatów. Karta uczestnictwa dla członków kongresu kosztuje 5 koron, dla niecłonków 10 koron. Wszelkich informacji udziela p. Michał Siciński, referent do spraw kongresu. (Lwów ul. Friedrichów l. 10).

Udział Polaków w międzynarodowych kongresach hygjeny.

III międzynarodowy kongres hygieny szkolnej odbędzie się w Paryżu dnia 29 marca 1900 roku (I był w Norymberdze 1904, a drugi w Londynie 1907). *Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych* powzięło projekt utworzenia stałego komitetu polskiego, któryby czuwał nad organizacją udziału Polaków naprzód w tym zjeździe, a następnie w następnych, które będą zwoływane co trzy lata. W tym celu wydział T. N. S. W. wystosował odpowiednią odezwę do związków i stowarzyszeń nauczycielskich w Galicji i Królestwie z prośbą o współudział w pracach tego komitetu za pośrednictwem wybranych delegatów. Praca tego komitetu polskiego ma obejmować: 1) wyjednanie dla komitetu polskiego równorzędnego stanowiska z innemi komitetami narodowemi. 2) wydanie broszury ilustrowanej francuskiej o szkolnictwie polskim. 3) wystaranie się o referentów i referaty. 4) organizację udziału polskich wystawców w wystawie, połączonej

z kongresem. Inicjatorzy nakreślili również szkic tymczasowy udziału Polaków w kongresie paryskim, proponując następujące kwestje do omówienia i przedstawienia:

A. Referaty: 1. Organizacja gier szkolnych w Polsce. 2. Nauczanie poczatkowe w zaborze pruskim z punktu widzenia hygjeny układu nerwowego. 3. Nadzór lekarski nad szkołami w Polsce. 4. Rozwój fizyczny młodzieży szkolnej polskiej (statystyka wzrostu, wagi, stanu zdrowotnego etc.).

B. Odczyty. 5. O metodach badania znużenia umysłowego. 6. Pedologja w Polsce. (Towarzystwo badań nad dziećmi i t. p.) 7. Szkoły nowego typu w Polsce.

C. Broszura. Szkoły polskie i ich warunki zdrowotne. I. Wstęp: Kraj.—Ludność. — Warunki polityczne.—Warunki ekonomiczno-społeczne. — Warunki zdrowotne. — Dzieje szkolnictwa polskiego aż do doby obecnej. II. Zabór rosyjski: Ogólny pogląd na szkolnictwo.—Budynki szkolne. — Hygjena nauczania.—Lekarze szkolni.—Wychowanie fizyczne.—Nauka hygjeny.—Szkoły dla dzieci anormalnych. II. Zabór austrjacki: Ustrój i statystyka szkolnictwa, także pod względem języka wykładowego. Zresztą podział jak pod II. IV. Zabór pruski: Wykazanie powodów, dla których w tym zaborze niema mowy o szkole polskiej. V. Propaganda zasad hygjeny szkolnej w Polsce. Bibljografja. Organizacja, poświęcona wyłącznie lub częściowo hygjenie szkolnej.

D. Wystawa. Budynki szkolne.—Plany, widoki i t. d. wszelkich nowszych mniej lub więcej wzorowo wystawionych gmachów 2. Plany normalne dla budowli szkolnych. 3. Urządzenia szkolne. 4. Przyrządy psychometryczne. 5. Tabele i grafikony polskich lekarzy szkolnych. 6. Plany ogrodów dla gier młodzieży. 7. Warsztaty uczniowskie. 7. Literatura szkolno-hygieniczna polska.

B) Z ziem obcych.

Letnie kursa psychologji dziecka.

Konieczność oparcia wychowania na dokładnej znajomości dziecka wymaga od nauczycieli znajomości metod badania dzieci i ich dotychczasowych wyników. Celem udostępnienia tej wiedzy szerszym kołom nauczycieli dr. Józefa Jotejko urządza w Brukseli kurs wakacyjny pedologji, który trwać będzie 5 tygodni: od 25 czerwca do 31 lipca i obejmuje 30 wykładów wraz z ćwiczeniami praktycznemi w laboratorjum. Treścią tych wykładów będzie: *Badanie narządów zmysłowych. Pomiary antropometryczne w zastosowaniu do pedagogiki. Mierzenie siły mięśniowej. Badania psychometryczne. Znużenie umysłowe i jego mierzenie. Badania zdolności* (pamięć, wyobraźnia, wola i t. d.) *Badanie doświadczalne inteligiencji. Dzieci nienormalne. Technika pedologiczna* i t. d. Wpis wynosi 50 franków. Zapisywać się można pod adresem dr. Józefy Jotejko (Bruksela. Avenue Paul de Jaer 35. Redakcja Revue psychologique).

Sprawy związków i stowarzyszeń.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi odbyło w d. 30 marca zebranie ogólne doroczne i ogłosiło z tego powodu sprawozdanie za rok 1908 a drugi swego istnienia.

Działalność towarzystwa, liczącego w roku rzeczonym 106 członków (w roku 1907 było ich tylko 81) wyrażała się na zewnątrz w miesięcznych zebraniach naukowych, na których czytano referaty oryginalne i sprawozdawcze (ogółem 19 referatów na 10 posiedzeniach) i dyskutowano w przedmiotach, poruszonych przez prelegientów. Odczyty te przyczyniły się w znacznej części do rozpowszechnienia wiadomości z dziedziny psychologji dziecka wśród uczestników, gdzie przeważały kobiety a zwłaszcza matki; niektóre np. J. Rzętkowskiej, A. Szycówny, J. Ciembroniewicza, Wł. Dawida dawały oryginalne przyczynki ze studjów nad dzieckiem polskim, inne sprawozdawcze obznajmiały z literaturą zagraniczną zwłaszcza bogaty treścią referat dr. W. Sterlinga lub zwracały uwagę na ważne kwestje np. odczyt dr. Józefy Jotejko o pracowniach psychologicznych, adw. Korenfelda o dzieciach opuszczonych, p. D. Zylberowej o dzieciach anormalnych. Poza tą działalnością zewnętrzną wewnątrz towarzystwa prowadziły się prace, powierzone specjalnym komisjom naukowym, których dotąd istnieje trzy: komisja rysunkowa, komisja mowy dziecka i komisja badań rozwoju pojęć matematycznych u dzieci. Pierwsza po opracowaniu

odpowiedniego kwestjonarjusza [1]), zajmowała się gromadzeniem rysunków dziecięcych i posiada zbiór, liczący już około 2000 rysunków; zbiór ten jednak pragnie jeszcze dopełnić, a następnie opracować odpowiednią monografję. Na ostatnim posiedzeniu powstał projekt rozszerzenia działalności tej komisji tak, aby objęła ona badanie *twórczości dziecka*, objawiającej się nietylko w rysunku lecz i w sztuce plastycznej (modelowanie, tworzenie zabawek własnego pomysłu). Komisja badań mowy opracowała dwa programy pracy w tym kierunku: jeden obejmuje badanie mowy do lat 3-ch, drugi w okresie l. 3—7—ten ostatni jest już wydrukowany i wkrótce będzie rozesłany członkom towarzystwa i innym osobom zainteresowanym. W projekcie jest jeszcze i trzeci, dotyczący badania mowy dzieci w okresie szkolnym, a zwłaszcza w pierwszych latach nauki systematycznej. Najpóźniej powstała komisja badania pojęć matematycznych równie opracowuje swój program, a na jednym z najbliższych zebrań miesięcznych przedstawi po raz pierwszy owoce swej pracy. Te prace naukowe, mogące mieć znaczenie dla psychologji i dla pedagogiki, pociągają za sobą dwie nieodzowne potrzeby towarzystwa: otworzenie pracowni psychologicznej w Warszawie i zyskanie funduszu na wydawnictwa specjalne. (Wydawnictwo to p. t. *Bibljoteka psychologji dziecięcej* zostało już rozpoczęto przez studjum J. Rzętkowskiej, znane czytelnikom Nowych Torów).

Na ofiarność publiczną w tym względzie liczyć u nas niepodobna, więc towarzystwo liczy tylko na własne siły, a jedyną i najpożądańszą dla niego pomocą byłoby zwiększenie liczby członków, których ilość niestety! jest jeszcze bardzo niewielka.

Towarzystwo zgodnie ze swą ustawą ma prawo zakładać oddziały na prowincji, których regulamin zatwierdzono na ostatnim posiedzeniu. Dotąd podano do legalizacji jeden tylko oddział w Rakowie pod Częstochową, powstały z inicjatywy członka towarzystwa, p. Julji Rudzkiej. Z chwilą zatwierdzenia tego oddziału teren działalności towarzystwa rozszerzy się na prowincję.

---

[1]) Por. Nowe Tory r. 1908 zeszyt styczniowy.

Zarząd towarzystwa w roku obecnym stanowią: Aniela Szycówna prezes, dr, Wł. Chodecki wiceprezes, Edmund Bogdanowicz i Jadwiga Rzętkowska, sekretarze, dr. W. Sterling bibljotekarz [1]), Władysław Weryho, Leonarda Szycówna—zkarbnik. Po nich najwięcej otrzymali głosów, więc weszli do zarządu jako zastępcy: J. Wł. Dawid i Jakób Segał.

---

[1]) Bibljoteka towarzystwa mieści się w mieszkaniu dr. Sterlinga (Boduena 1), a czytelnia wspólna z Polskim Towarzystwem Psychologicznym w lokalu tego ostatniego towarzystwa (Smolna 15).

Do bibljoteki Polskiego Związku Nauczycielskiego przybyły następujące książki, nadesłane do redakcji „Nowych Torów.“

Schopenhauer. O nieśmiertelności istoty naszej, w przekładzie Ant. Miecznika. Wyd. Borkowskiego, str. 33.

Joanna Leroy-Allais. Jak uświadomiłam moje córki o rozwoju kobiety i macierzyństwie. Z francuskiego przełożyła Emilja Węsławska, z przedmową dr. Poraka. Wilno. Nakładem Zawadzkiego, 1909, str. 69.

B. Dyakowski. Pogadanki mineralogiczne Nr III. Szkło i wyroby szklane z 22 rycinami. Uzupełnienie książeczki Piasek i jego krewniacy, wydała Sikorska, str. 44, r. 1909.

R. M. Brzezińska. Rozrywki dla dzieci i młodzieży. Dodatek tygodniowy do „Zorzy.“ Część I. Warszawa, 1999. Nakład „Księgarni Polskiej.“

St. Warcholik i M. Brzeziński. Śląsk cieszyński i jego odrodzenie. Z mapą i licznemi rysunkami. Warszawa, 1909. Skład główny w „Księgarni Polskiej.“

Sprostowanie.

W zeszycie marcowym w artykule *Nauka rysunków jako czynnik ogólnokształcący* (str. 231 wiersz 9 od góry) wydrukowano błędnie w *Berlinie* powinno być w *Bernie*. W artykule zaś *W sprawie pisowni* (str. 273 wiersz 3-ci od dołu) wydrukowano *E. Bobowska* zamiast *A. Bobowska.*

Redaktor i Wydawca: *Jan Michalski.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Hoża 60.